

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Tercer ciclo

Programa Doctoral: Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida

LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN ENTORNOS COMUNITARIOS: UNA EXPERIENCIA DE CIUDADANÍA



Tesis doctoral realizada por

Janire Fonseca Peso

Dirigida por

Dra. Concepción Maiztegui Oñate y Dra. Rosa María Santibáñez Grüber

Directoras

Doctoranda

Bilbao, marzo 2017.



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Tercer ciclo

Programa Doctoral: Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida

**LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN
ENTORNOS COMUNITARIOS: UNA EXPERIENCIA DE
CIUDADANÍA**

Tesis doctoral realizada por

Janire Fonseca Peso

Dirigida por

Dra. Concepción Maiztegui Oñate y Dra. Rosa María Santibáñez Grüber

Directoras

Doctoranda

Bilbao, marzo 2017.

A mi ama y a mi aita,

A mi amama y a mi aitite.

AGRADECIMIENTOS

Qué difícil resulta echar la vista atrás y recordar a todas aquellas personas que me han ayudado en todos estos años, incluso a aquellas personas que antes de comenzar oficialmente los estudios de Doctorado sembraron las semillas que dieron los frutos para alimentar mi pasión por el tema de esta investigación.

A todas ellas, y en especial...

A mis Directoras, Concepción Maiztegui y Rosa Santibañez, por vuestra continua dedicación y cariño, por “dejarme adentrarme en la selva” e iluminarme siempre en aspectos que van más allá de este aprendizaje.

A la Técnico y al Concejal del Ayuntamiento de Barakaldo, por darme acceso a esta maravillosa aventura.

A Giltzarri... ¡sin vosotras ni vosotros nada de esto hubiese tenido sentido!

A los adolescentes con los que he compartido las experiencias que me han ayudado a crecer, ¡cuánto nos queda por aprender de vosotras y vosotros!

Al equipo educativo, por ser como sois y por hacerme sentir una más.

A mi familia, por vuestro apoyo incondicional. Amama y aitite, no tengo palabras para agradeceros aquel día que me dijisteis *“no nos enteramos de mucho cuando nos explicas, pero queremos ayudarte...”* y me sorprendisteis con un mapa de Barakaldo de los años 80 que con afán lo buscasteis entre vuestros recuerdos. Aita, ama, vuestra paciencia en mi viaje emocional ha sido clave.

A mi compañero de vida, porque siempre sabes endulzar los momentos más amargos.

A mis amigas y amigos, porque da igual el plan... ¡siempre estáis ahí!

A toda la gente de la Universidad que de una forma u otra me ha ayudado en este proceso. Al equipo Bizkume, en este caso Marta y Manu, por su apoyo y amistad, trabajar con vosotros y teneros como amigos es un placer. María, Garazi, aunque a veces frustrante, vivir este proceso juntas ha sido una verdadera terapia. Carlos, Luz, ¡compartir vuestro tiempo y acompañarme en mis pérdidas me facilitó mucho el camino! A los distantes en cuerpo pero cercanos en alma: Mariana, por tu predisposición incondicional.

A Uxue, por tu constancia y paciencia. Tu ayuda fue un enorme regalo.

A mis compañeras y compañeros de Lisboa, en especial a Lucinda, Alaine y Sonia, por vuestras aportaciones a la investigación, compañía y amistad. Al grupo de doctorandos que hizo que creara una pequeña familia, en especial a Elisa y Pedro, fuisteis mi sol, tenéis mi eterno agradecimiento y amistad.

A ti Luis, porque sé que has estado cerca y que estarás en primera fila en la defensa.

ESKERRIK ASKO!

ABSTRACT

The promotion of citizenship has become one of the central objectives in youth policy and documents. (Benedicto, 2011). The interest of international institutions is reflected in the celebration of the year for Education for Democratic Citizenship (2005) or the fact that UNESCO has identified Global Citizenship Education as one of its strategic areas for the period 2014-2021. In this sense, the Council of Europe's proposal for democratic citizenship (2005) supposes an important reference point for later research, models and proposals from other international organisms, such as the European Commission's Active Citizenship (Hoskins, 2006), that combines education, human rights and citizenship to promote peace through justice and fundamental liberties. Such educational proposals require civic society to play a prominent role, and participation becomes the best educational tool, for it goes beyond the specific subjects set out in educational syllabuses (Navarro, Jacott & Maiztegui, 2011). From the educational standpoint, citizenship constitutes one of the narratives that frames both theoretical principles and educational practice (Marí Ytarte, Moreno and Hipólito, 2016).

This doctoral thesis addresses the theme of participation in community projects like citizenship educational environments. In consequence, it is based on the conception of citizenship "as a process", that enables an increase in the understanding of the participative processes and citizenship experiences of adolescents in community programmes, where differences of how they are and how they act are inter-related, and new identities come into play (Biesta, 2016, p. 16). In this way, public spaces take on special relevance in the processes of experiencing and learning citizenship, since they become authentic "learning loci" (Morán, 2007). In the case of adolescents, contemplating the spaces they "occupy" is arousing more and more interest, since they are spaces adolescents identify themselves with, which they value and look after as their own spaces.

From an ethnographic focus, for two school years (2013-2015), I took for my case study a municipal participative platform for adolescents between the ages of twelve and eighteen in order to gain a deeper understanding of the processes through which citizenship is developed and exercised and what characteristics make it a "school for citizenship". To gather data, I worked with three focus groups of an exploratory nature, and carried out 110 hours of participative observation besides 29 interviews. The results highlight, on the one hand, the importance of participative processes extended over time so as to internalise citizenship

competences, the fruit of their daily experience, and on the other, the role of the educator in such participative processes as well as in the generation of educational contexts.

Key words: citizenship as a process, community programmes, citizenship education.

INDICE

Primeras impresiones...	1
INTRODUCTION.	7
PRIMERA PARTE: CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN, PROGRAMAS COMUNITARIOS Y ADOLESCENCIA: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.	
Capítulo 1: práctica y aprendizaje de la ciudadanía en la adolescencia: hacia una cultura de participación democrática.	25
1.1 El reconocimiento de la práctica de la ciudadanía del colectivo adolescente.	25
1.2 El laberinto de la participación: delimitación del concepto que se dirige hacia una cultura democrática.	39
1.2.1 Definiciones sobre participación.	40
1.2.2 Tipos y niveles de participación.	49
1.2.3 Posibles beneficios de la participación en general.	55
1.2.4 Factores que facilitan o dificultan la participación.	58
1.2.4.1 Ontosistema.	60
1.2.4.2 Microsistema.	64
1.2.4.3 Macrosistema.	71
1.2.5 Organismos referentes y sus recomendaciones para hacer realidad la participación democrática de los adolescentes y jóvenes.	74
Capítulo 2: Los programas comunitarios como espacios de ciudadanía y la alianza entre adolescentes y adultos como estrategia clave para su entrenamiento.	85
2.1 Los programas comunitarios como espacios de ciudadanía.	86
2.2 Hacia una metodología de la participación.	93
2.2.1 La “alianza entre adolescentes y adultos”.	101
2.3 Posibles beneficios de la participación en programas comunitarios.	116

SEGUNDA PARTE: LAS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES Y EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO: MARCO METODOLÓGICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Capítulo 3: “El camino andado”: metodología.	133
3.1 Selección del estudio de caso.	136
3.1.1 “Pistoletazo de salida”: el inicio.	140
3.2 El trabajo de campo: vivencias a través de la “caja negra del proceso etnográfico”.	141
3.2.1 Entrada y permanencia en los grupos.	148
3.2.2 Herramientas de investigación.	154
3.2.2.1 Grupo de discusión.	155
3.2.2.2 Observación participante.	162
3.2.2.3 Entrevistas.	166
3.3 El análisis de los datos.	172
Capítulo 4: “La brújula en marcha”: Giltzarri y su entorno.	179
4.1 Datos geográficos y demográficos del entorno.	179
4.2 Presentación de la plataforma de participación.	187
4.2.1 “Alguien que construyera un servicio en positivo es una idea un poco nueva ¿no?”: detección de necesidades y surgimiento.	187
4.2.2 “No somos un supermercado de actividades”: estructura de la plataforma y niveles de participación.	192
4.2.3 “Cualquier chaval puede tener cabida”: colectivo diana.	203
4.2.4 “Giltzarri funciona porque hay educadores”: la importancia de los educadores y las estrategias educativas.	204
Capítulo 5: “Estar en Giltzarri es un premio”: cualidades que hacen atractiva la plataforma de participación.	211
5.1 “Las geografías de los adolescentes”: espacios de participación escogidos.	211
5.2 Relaciones horizontales con los adultos profesionales de la plataforma.	227
5.3 Oportunidades de aprendizaje.	240
5.3.1 Desarrollo personal.	241
5.3.2 Desarrollo social.	250

Capítulo 6: Las voces de los adolescentes sobre representaciones y experiencias de ciudadanía a través de Giltzarri.	277
6.1 La percepción de los adolescentes respecto a su condición de ciudadanos y respecto a ser un “buen ciudadano”.	277
6.2 Trayectorias y recuerdos de sus experiencias participativas.	283
6.2.1 Primera trayectoria “ <i>Las ruinas son a menudo las que abren las ventanas para ver el cielo</i> ” (Victor Frankl): reconocimiento de las oportunidades de participación y dificultades experimentadas para llevarla a cabo.	284
6.2.1.1 Los obstáculos y los elementos facilitadores de la participación.	288
6.2.2 Segunda trayectoria “ <i>Lo esencial es invisible a los ojos</i> ” (Antoine de Saint- Exupéry): de la cerrazón a la apertura y descubrimiento. Un espacio de acogida.	292
6.2.2.1 Un ambiente acogedor y seguro frente al recelo.	294
6.2.3 Tercera trayectoria “ <i>Nunca pierdas tu muchosidad</i> ” (Lewis Carroll): La implicación comunitaria.	296
6.2.3.1 La importancia de las oportunidades para la implicación comunitaria.	299
Chapter 7: CONCLUSIONS.	305
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	312
ANEXOS	
ANEXO 1: Aceptación y aprobación en el Dictamen del Comité de Ética en la investigación de la Universidad de Deusto (Ref: ETK-5/13-14).	340
ANEXO 2: Guía de observación participante.	343
ANEXO 3: Guión de entrevista para adolescentes.	346
ANEXO 3a: Guión de entrevista para coordinadora y técnico del Ayuntamiento.	349
ANEXO 4: Libro de ejes, categorías y códigos.	351
ANEXO 5: Información sobre los grupos de actividad observados: funky, rap y teatro.	354
ANEXO 6: Información sobre las comisiones de barrio observadas.	360
ANEXO 7: Información sobre el grupo Kontseilu.	365

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: ideas principales de Weller, el equipo de Biesta y Morán sobre la práctica de ciudadanía.	38
Tabla 2: características de la participación según diversos autores.	42
Tabla 3: pertenencia a grupos y asociaciones de la juventud de 15 a 30 años.	64
Tabla 4: grandes temas y medidas recomendadas por el II PENIA en su 8º objetivo.	79
Tabla 5: la organización social del aprendizaje en los centros escolares y en los programas comunitarios juveniles.	91
Tabla 6: recomendaciones de organismos internacionales, nacionales y de académicos sobre metodologías para llevar a cabo la participación.	96
Tabla 7: requisitos y criterios para alcanzar una participación infantil efectiva y ética.	100
Tabla 8: modelos “adult-driven” y “youth-driven”.	106
Tabla 9: estrategias educativas llevadas a cabo por adultos de referencia en modelos “youth-driven” y “adult-driven”.	108
Tabla 10: resumen de temas y categorías.	112
Tabla 11: diferencias entre “aprendizaje/formación” y “trabajo conjunto”.	114
Tabla 12: beneficios derivados de la estrategia “dar voz”.	119
Tabla 13: beneficios percibidos por los adolescentes en los modelos “adult-driven” y “youth-driven”.	123
Tabla 14: unidades de análisis y recogida de información.	145
Tabla 15: unidades de recolección de datos y recogida de información.	148
Tabla 16: herramientas de recogida de información.	154
Tabla 17: tipo y cantidad de recogida de información.	155
Tabla 18: características y detalles de los grupos de discusión.	158
Tabla 19: tipo y cantidad de recogida de información a través de la observación participante.	166
Tabla 20: características de los entrevistados.	168
Tabla 21: ejes y categorías de la investigación.	175
Tabla 22: datos generales de Barakaldo.	179
Tabla 23: nº de adolescentes en el municipio de Barakaldo por edad y sexo. Año 2014.	181
Tabla 24: nº de adolescentes en el municipio de Barakaldo por edad y sexo. Año 2015.	181
Tabla 25: perfil de contratación, y funciones y estrategias requeridas para realizar la intervención educativa.	207
Tabla 26: características deseadas de los espacios por los adolescentes y cualidades del espacio Giltzarri percibidas por los adolescentes y sus familias.	216

Tabla 27: tipo de decisión y forma de llevarlo a cabo por parte de los monitores, educadores y coordinadora.	265
Tabla 28: derechos de los adolescentes según entrevistados.	280
Tabla 29: deberes de los adolescentes según los entrevistados.	281
Tabla 30: concepción del buen ciudadano según los adolescentes entrevistados.	282

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: escalera de participación de Roger Hart (1992).	50
Figura 2: grados de participación de Treseder (1997).	52
Figura 3: tipología de participación de Shier (2001).	53
Figura 4: niveles de participación de Wong, Zimmerman y Parker (2012).	54
Figura 5: factores que influyen en la participación de los adolescentes.	60
Figura 6: beneficios derivados de la toma de decisiones conjuntas con el educador.	124
Figura 7: proceso metodológico llevado a cabo durante el enfoque etnográfico de la investigación.	134
Figura 8: el análisis cualitativo como un proceso circular.	173
Figura 9: diseño flexible de la investigación.	174
Figura 10: estructura de Giltzarri, subrayando coordinación inicial en centros educativos y el nº 1 de participación.	193
Figura 11: estructura de Giltzarri, subrayando las comisiones existentes.	196
Figura 12: estructura de Giltzarri, subrayando la escuela de ciudadanía “Giltzarri eskola”.	198
Figura 13: estructura de Giltzarri, subrayando el proyecto Kontseilu.	199
Figura 14: organización de las funciones educativas del equipo educativo.	205
Figura 15: cualidades de las relaciones con los adultos trabajadores que atraen a los participantes.	229
Figura 16: percepción de aprendizajes tras la experiencia participativa de los adolescentes en Giltzarri.	241
Figura 17: estrategias concretas llevadas a cabo para generar situaciones de superación personal.	242
Figura 18: estrategias concretas llevadas a cabo para la transmisión de valores cívicos y desarrollo de habilidades sociales.	251
Figura 19: posicionamiento frente al grupo <i>Kontseilu</i> y entrenamiento basado en el modelaje del liderazgo transformativo.	258
Figura 20: estrategias educativas para desarrollar la autonomía y la participación de los adolescentes.	261

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: conversación entre adolescente y presidente del Gobierno. Año 2011.	8
Imagen 2: estructura de la plataforma Giltzarri. Año 2013.	138
Imagen 3: mapa del municipio de Barakaldo.	180
Imagen 4: distrito 1 Centro-Zaballa.	182
Imagen 5: distritos de Barakaldo según porcentaje de extranjería, 2014.	183
Imagen 6: calle Juan de Garay, Barakaldo.	183
Imagen 7: “El Jonan de Baraka”: personaje creado por un programa de humor de la TV autonómica.	184
Imagen 8: visualización carretera N-634 entre Cruces y Barakaldo centro.	187
Imagen 9: hoja informativa sobre actividades de navidad. Curso 2014/2015.	201
Imagen 10: tienda de gominolas de San Vicente. Espacio de apropiación de varios de los entrevistados.	215
Imagen 11: folleto informativo sobre actividades realizadas y las ofertas futuras.	250
Imagen 12: dibujo de participante de comisión de barrio de Cruces sobre participación. Curso 2014/2015. Explicación de la adolescente: “levantar la mano”.	263
Imagen 13: dibujo de participante de comisión de barrio de Cruces sobre participación. Curso 2014/2015. Explicación de la adolescente: “normalmente, cuando hacemos un trabajo, nos dicen que participemos”.	263
Imagen 14: dibujo de participante de comisión de barrio de Cruces sobre participación. Curso 2014/2015. Explicación de la adolescente: “levantar la mano y participar en clase”.	263
Imagen 15: dibujo de participante de comisión de barrio de Cruces sobre participación. Curso 2014/2015. Explicación de la adolescente: “en cualquier situación tendrás que dar tu opinión ¿no?”.	263

Primeras impresiones...

22/11/2013

“Llego a la parada de metro en la que he quedado con una de mis directoras de tesis. Miro el reloj, es un poco tarde, pero le quito importancia. Había quedado con la coordinadora en 10 minutos, pero sé que estará organizando la asamblea.

Última calada al cigarro. Mi mirada desciende con la caída de éste. Al levantarla, veo salir a gente de la boca del metro. Una chica rodeada de 5 ó 6 adolescentes me saluda. Es una de las educadoras de Giltzarri. Fue jefa mía hace 6 años en el instituto de Cruces. A día de hoy, se ubica en otra zona. -“¡Vamos para la asamblea!” me dice mientras se acercan; -“¡y yo!” respondo con una sonrisa; -“¡Pues vamos!” me dice, acompañándolo con un gesto con el brazo. Le comento que estoy esperando y nos despedimos.

Pasan un par de minutos. Veo pasar una cara conocida. Se cruzan las miradas. Creo que es el actual educador de Cruces, pero no estoy segura. Sólo le he visto una vez, y mi miopía me juega malas pasadas varias veces.

Miro hacia la boca del metro, donde se asoma la cabeza de la persona que espero. Me acerco, nos saludamos, y comenzamos a caminar. A unos 20 metros, nos toca esperar un semáforo. Vuelvo a cruzar mirada con el educador, y sí, es él. Y él también me reconoce. Nos saludamos con un “aupa”, y presento a mi acompañante. Seguimos caminando, y al poco le confieso la suerte de habernos encontrado, de lo contrario hubiese ido por la parte de arriba del parque y hubiésemos dado más vuelta para llegar al centro cívico. En ese momento me doy cuenta de que necesito un “Ezagutu Barakaldo”¹ más en profundidad. El trayecto se hace ameno. Son las 18.30 de la tarde, es viernes, hace frío y está ya muy oscuro. Pero no llueve. Hacemos hipótesis sobre cuántos chavales vendrán con estas características. También comentamos los intereses que muestran tener los adolescentes -“Qué curioso el funky”, dice mi directora. Ésta fue una conversación que nos acompañó caso hasta el centro cívico.

Bajamos unas escaleras, ya que el edificio está en una cuesta con diferentes niveles. Entramos. Creo que es la 2º ó 3º vez que estoy allí. La entrada es rectangular y casi diáfana, por lo que ofrece una sensación de amplitud. Nos dirigimos los tres al salón de la izquierda. Parece una sala antigua de cine. Butacas de madera alineadas, y una pantalla grande encima. No es pequeña, pero tampoco lo suficientemente grande para la media de 100-200 chavales que suelen acudir a las asambleas. Hasta ahora, se había utilizado el salón de actos, pero estaba ocupado

¹ Ezagutu Barakaldo es un proyecto del Ayuntamiento de Barakaldo destinado al alumnado de los institutos de Barakaldo. Se realizan excursiones a diferentes barrios para conocer mejor el municipio.

esta vez. Se trata de un espacio mucho más amplio, pero con la contraparte de que los adolescentes, aun siendo los mismos, parecen menos en cantidad. Los educadores no muestran una completa satisfacción en relación a este espacio –“este formato resulta muy formal para ellos, mira, se aburren...yo...yo...yo haría un círculo grande en el suelo todos sentados, eso es la verdadera asamblea...(gesto con la cabeza dubitativo) no sé, no sé...” dice una de las educadoras.

Nos encontramos a 3 adolescentes encima del escenario, a 4 chicas sentadas, hablando con la coordinadora. Nos saluda a lo lejos con una sonrisa, y sigue con su tarea. Están ensayando la asamblea. Les hace preguntas y les da indicaciones sobre cómo deben proceder. Se apoya en gestos, que, a mi modo de ver, hacen más cercano y claro el mensaje que quiere transmitir. Se acercan educadoras a hablar con la coordinadora, y mientras éstas organizan la entrada de los demás chavales, los chicos que están en el escenario comienzan a coordinarse entre ellos. Uno de ellos se va hasta el fondo de la sala para comprobar el sonido, otro se asoma para ver la cola de fuera. Estos 3 chicos y 4 chicas son el Kontseilu de este año, los encargados de dinamizar la asamblea y los representantes de todos los “Giltzarritos”.

Comienzan a entrar, con 4 fichas en la mano. Una educadora apunta la asistencia mientras que otra educadora y un monitor de teatro reparten los documentos (una foto de angry brid, una ficha de elección para participar en las comisiones “rastrillo solidario”, “carnavales”, “fiesta pre-nochevieja”, “jornadas hemengo”; un calendario con todas las actividades de aquí a diciembre, junto con información de las fechas de las dos próximas asambleas; y la letra de canción que van a utilizar para el flashmove).

Van tomando asiento. Se llena rápido. Hay goteo de chavales incluso después del comienzo, y se quedan de pie. Algunos educadores se sientan en las esquinas de algún respaldo de silla junto a los adolescentes, y otros se quedan apoyados en la pared, también al lado de éstos.

Un vistazo rápido refleja una edad próxima a los 12-13 años. El objetivo de esta asamblea, aparte de realizar votaciones, es dar la bienvenida a los nuevos integrantes de Giltzarri. Chavales de 1º de la ESO, que han decidido incorporarse este año. Hacerles ver que su actividad en Giltzarri no se queda en una experiencia de funky o de rap (o de lo que se hayan apuntado), sino que son miembros de una estructura mucho más amplia y compleja. Un joven de 18 años que había pasado por ella les animaba a disfrutar –“con un poco de suerte, igual cuando estéis en Kontseilu os dais cuenta de la estructura de Giltzarri, ahora os dicen cómo funciona, pero no os enteráis de nada, yo lo cogí tarde, pero vosotros, que tenéis 12 años, aprovechad, os lo pasáis muy bien y aprendéis un montón” les dice. Otra joven con las mismas características subraya la

lucha –“no os quedéis en casa en el sofá, salir, pasarlo bien, si queréis hacer algo, sea lo que sea, si os parece buena idea, proponedlo y luchad por ello”.

Los adolescentes de más edad no acuden a la asamblea según la coordinadora, por limitaciones horarias –“siempre tenemos el mismo problema, academias, entrenamientos...”. En cuanto al origen, en proporción, y a simple vista, no hay mucho adolescente de origen inmigrante. En un grupo pequeño, me encuentro con tres marroquíes que hablan entre ellas en su idioma. No participan en la votación del grupo, pero se quedan en una esquina del grupo. También hay 4 latinoamericanas, que no paran hasta conseguir tarjetas de angry bird del mismo color para poder estar juntas.

En cuanto al estilo y apariencia de los adolescentes, las chicas en general se muestran coquetas. Uno de los chicos presenta una forma de vestir muy marcada, estilo hip-hop, con una gorra negra en la cabeza medio puesta hacia un lado, ropa ancha, pendiente y colgante.

Apagan la canción de Esne Beltza² “ongi etorria” que tienen de fondo. Comienza un chico del Kontseilu a hablar –“¡pero qué bien nos lo pasamos el año pasado! ¿verdad? ¡pero este lo vamos a pasar mejor!” coge el micrófono una de las chicas –“¡pero cuánta gente nueva! a ver...¡levantaros los de 1º!”. El número de adolescentes que se levanta confirma el objetivo planteado de la asamblea.

Los Kontseilu muestran soltura al hablar delante de los demás. Piden silencio cuando se levanta alboroto. Introducen el tema que quieren plantear con mensajes de enganche y dirigidos al público. Por ejemplo, hablan sobre el tema del acoso escolar –“¿Quién cree que pasa esto en sus instis?”. Muchos son los que levantan la mano. Hay que decidir si asumen este tema para trabajarlo durante el año o prefieren proponer otros temas. Curiosamente, ante la pregunta planteada, son menos manos las que se ven alzadas. También ofrecen mensajes de cercanía –“somos vuestros representantes, en los patios me podéis encontrar” y de ánimo –“os queremos ver a todos en el flashmove, hay que participar, cada vez pasa más en la gente de nuestra edad”. Estos mensajes son reforzados por la coordinadora y los educadores a lo largo de la asamblea –“Kontseilu os va a representar”, “¿os habéis enterado de lo que es Kontseilu?”, “tengo autorizaciones aquí (para las actividades), no quiero que quede ni una”, “lo que Kontseilu quiere decir es que es importante trabajar este tipo de iniciativas ¿queréis que hagan algo? “. Una de las chicas del Kontseilu expone los temas que el grupo de voluntariado ha seleccionado para este año (asociación contra el cáncer, banco de alimentos, banco del tiempo), y uno especial de una compañera. Sale la chica a explicar –“mi hermana tiene una enfermedad que es hereditaria, mi abuelo la tenía y murió de ello, mi madre es portadora, propongo recoger tapones”. La chica de

² Grupo musical vasco.

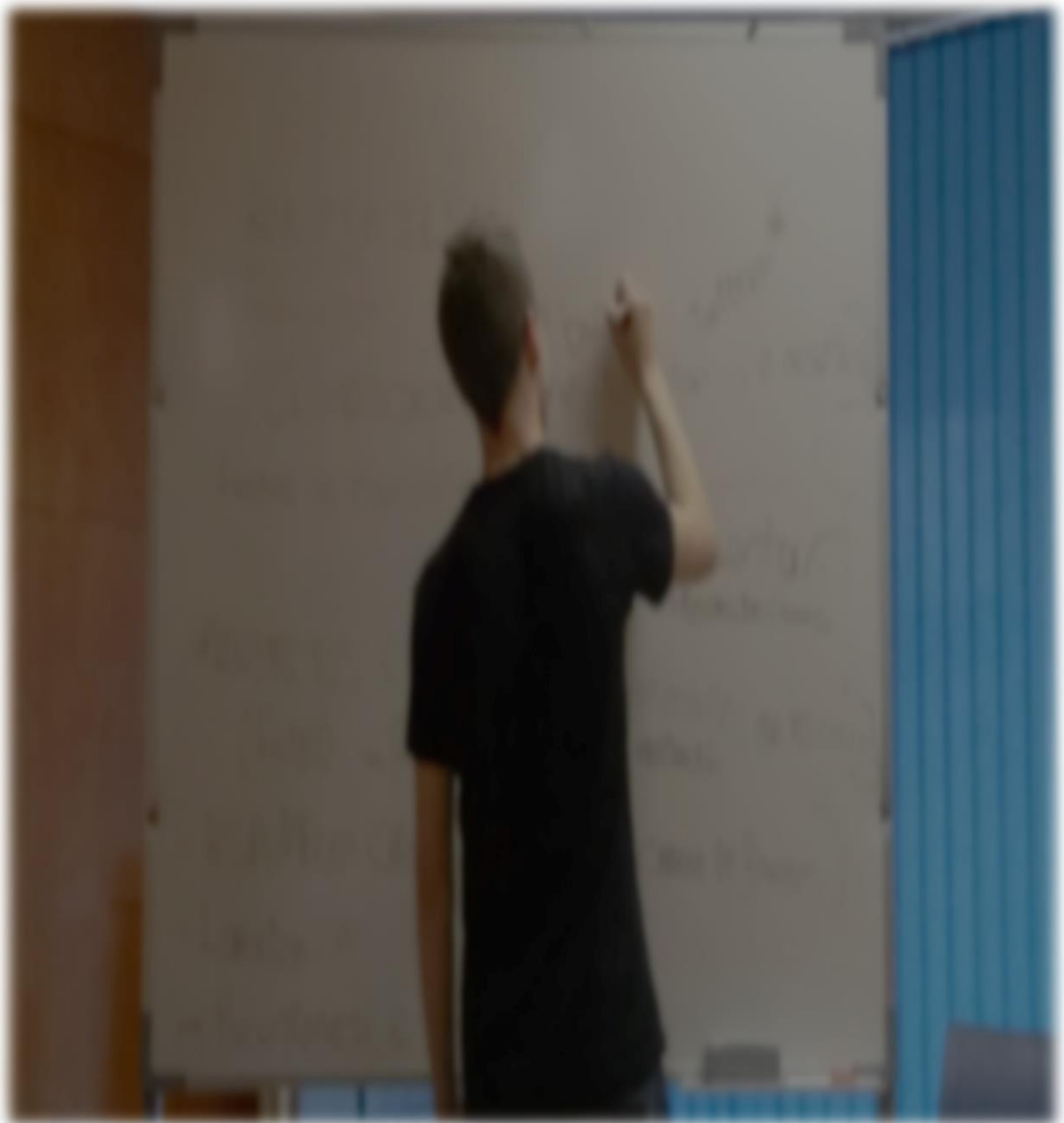
Kontseilu apoya el mensaje –“si alguien tiene algún tío, primo o algo con alguna tienda y quiere colaborar, por favor hacedlo”. La coordinadora refuerza el mensaje, intentando derivar la decisión del grupo hacia esta iniciativa –“si es nuestro compromiso, la recogida va a ser mayor, y el hermano de ella se va a poner mejor, estamos seguros”. La coordinadora propone un ejemplo de discurso para difundir la propuesta. Los educadores también refuerzan el mensaje de la coordinadora –“¿hay alguien que no se ha enterado?”. Este tipo de mensajes cumplen una doble finalidad. Por un lado, informar a los nuevos miembros de la plataforma, así como tener en cuenta su opinión. Por otro, apoyar y reforzar la práctica de los “Kontseilu”, ya que ésta es su primera asamblea. No dan apariencia de nerviosismo, pero agradecen con gestos y miradas el apoyo de los educadores.

El último punto de la asamblea se dedica a la despedida de algunos jóvenes que han pasado por la estructura. Mediante un vídeo personalizado con fotos de ellos y palabras de agradecimiento, se vislumbra el afecto que los educadores sienten”.

En Barakaldo, a 22 de noviembre del 2013.

(Primera observación participante)

INTRODUCTION



This doctoral thesis addresses the theme of participation in community projects as educational environments for citizenship. The participation of girls, boys, adolescents and young people is a theme of interest in the academic and political world. Interest in the theme has been influenced by a certain distancing between public life and the concern for what some authors, like Benedicto and Morán (2003), call “quality of democratic life”. This is why the promotion of citizenship has become one of the central objectives in policies and documents for youth (Benedicto, 2011). The interest of international institutions is reflected in the celebration of the Council of Europe’s year for *Education for Democratic Citizenship* (2005), or the fact that UNESCO has identified Global Citizenship Education (GCED) as one of its strategic areas for the 2014-2021 period. In this sense, the Council of Europe’s proposal for education for democratic citizenship (2005) supposes an important reference point for future research, models and proposals from other international organisms, such as the European Commission’s *Active Citizenship for Democracy* (Hoskins, 2006), which combines education, human rights and citizenship in order to promote peace through justice and the fundamental freedoms. Such educational proposals require civil society to play a prominent role, and participation becomes the best educational tool that goes far beyond incorporating specific subjects into educational syllabuses (Navarro, Jacott & Maiztegui, 2011). From a pedagogical point of view, citizenship constitutes one of the best narratives that frame both theoretical principles and educational practice (Marí Ytarte, Moreno and Hipólito, 2016).

With regard to research, since 1971, the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), has carried out comparative studies to investigate the knowledge and comprehension pupils from different countries have about good citizenship¹, in the sense of commitment to the community, in addition to their attitudes, values, perceptions, and citizen-related actions (Spanish Ministry of Education 2010). The results of these studies reflect that citizenship learning is accomplished through the interactions with the diverse citizen communities, and not only through formal classroom education (Torney-Purta et al., 2001).

I was personally first drawn to the theme of junior and adolescent participation while an undergraduate student, and the attraction has lasted until the present time. However, my stance towards it has varied over the years due to my personal experiences, but especially so

¹ 18 countries participate in the first study and 28 in the latest study.

after beginning to prepare this doctoral thesis. I must confess that once I took this path, it proved easy to follow the “majority argument”: children, adolescents and young people participate less and less and all our efforts must be concentrated on making them see that if this continues, democratic society is in danger. A general file on my computer containing a high number of articles and different drafts on “civic engagement” corroborated my initial tendency.

Yet as I went into the theme more deeply from this viewpoint, I did not feel comfortable with my discourse: what was meant by there were no adolescents and young people committed to society? It was precisely the case study I had chosen for this thesis that was breaking the mould: it was about adolescents who during their free time prepared different activities to improve not only the adolescent situation, but that of the whole community. Another example that left its mark I found on the social network Twitter. It was a tweet from a 15-year old teenager who wanted to ask the then recently-elected President of the Spanish Government about his electoral programme and the latter refused, alluding to the adolescent’s age. (Figure 1)



Figure 1: Tweet between an adolescent and the Prime Minister, 2011.
Source: *El País*²

The contrast between the reality I was observing (or the interpretation I was making of it) and the theoretical approach I had begun to read, reminded me of “a glass full of water and oil”. As Ramos (2016) declares:

² Ruben Aranguren: Hi. Where can we see your Electoral Programme?

Mariano Rajoy: At the age of 15? Don’t you think we should wait a little before debating politics? Thanks.

We cannot make education responsible for solving some of the problems which, as has been patently shown, governments and political systems have not been, nor are capable of reaching satisfactory solutions. Hence it is important to reflect on the true sense of citizenship education, what its possibilities and real limitations are, and what role educational professionals can play in the same. (Ramos, 2016, p. 15)

Having to ask myself things at that moment and beginning to swim almost against the tide was a stage I remember with a double bitter-sweet feeling. In fact, this was the first of the numerous “losses” (in the sense that I had lost my bearings) I experienced while developing my thesis. Retrospectively, thanks to these “aimless meanderings” I managed to point my compass in the right direction. The key was not to fix adolescents or young people as a focus of change, but to reflect upon the role and contribution of education and its agents in the making of citizens, as well as the positioning of educators and institutions regarding education for citizenship (Ramos, 2016). The present research, then, invites readers to take a journey in which we question ourselves about the certainties we share with other professionals and academics about the reality of the collective. It seeks to create alternative paths that enable the possibility of tackling the study of adolescents and/or educational intervention with them from a viewpoint that adolescents are competent citizens with full rights to take part in, and assume responsibilities for certain aspects of their communities. The fundamental principle, as Úcar (2009) claims, is that adolescents are community actors capable of working side by side with adults in defining situations and problems that either directly or indirectly concern them. Hence my interest in participative spaces. The purpose of this study, based on the conception of citizenship “as a process”, is to increase understanding of adolescent participative processes and citizenship experiences in community programmes. This supposes going beyond the classic idea of citizenship as status, in order to emphasise the practice of citizenship in public spaces, where different natures and ways of acting inter-relate, and where new identities come into play (Biesta, 2016, p. 16). It underlines the political dimension of citizenship, understood as the relationships among individuals and of these with taking decisions in the public space (Biesta, 2016, p.15). Given the diversity and the need to negotiate in order to take such decisions on public affairs, learning citizenship should not be based on acquiring specific civil knowledge, skills or aptitudes, but it should be understood as Biesta (2011) points out, as the learning of “subjectification”. This supposes understanding citizenship as a daily experience and as participation in the experiment of democracy in process, and fluctuating according to people’s

real citizenship experiences. From this perspective, education for citizenship is centred round the development of participative capacities. For Biesta (2011, 2016), learning “subjectification” stresses public spaces and concerns itself with persons learning to transform their individual wishes into collective needs, under the democratic values of equality and freedom. In this way, public spaces take on a special relevance in processes of citizenship experimentation and learning since they become true “learning locus” (Morán, 2007). In the case of adolescents, to contemplate the spaces they “occupy” is a theme of utmost interest, since they are spaces they identify themselves with, they value and look after as if they were their own. Weller (2003, 2006, 2007) terms these spaces “geographies of adolescents”. In some cases, adolescents carry out their practices in spaces shared only with their peers, and so experience their identities and commitments, as seen in the examples explored by Weller, in disused bus shelters or in skate parks.

These practices are important to bear in mind, although from education the role played by adults as facilitators in participative processes and as generators of contexts to implement them should not be forgotten. In this sense, the projects and spaces carried out by non-formal education gain importance in “the exercising of citizenship” against the formal education system, because the very essence of the methodology, enables the incorporation of the idea of experimentation and process accompanied by adult persons. That is, they become regulated and safe contexts (Ytarte, Moreno & Hipólito, 2016) for the training of the learning of subjectification, based on the day-to-day practices of the participants (Biesta, 2016). In this sense, where the units of study that are taken are usually educational spaces outside the school timetable, ethnographic methodology is often used as a research tool for socio-educational processes (Cusworth, Bradshaw, Coles, Keung, & Chzhen, 2009; Kirshner, 2008; Schwartz & Suyemoto, 2013).

In this doctoral thesis I centre on a municipal participative platform for adolescents between the ages of 12 and 18 (*Giltzarri*) as a case study in order to be able to understand in greater depth the processes through which citizenship is developed and exercised, and which characteristics make it a “school of citizenship”. From the educational standpoint, it is indispensable to understand how exercising citizenship is learned, how it is transformed and transmitted by the groups who do exercise it, in order to promote its development in different educational contexts (Gil- Jaurena, Ballesteros, Mata & Sánchez-Melero, 2016).

The **general objective** consists of describing and interpreting the participative culture of a community programme targeting adolescents. To achieve this, I took the case study of the municipal participative platform, *Giltzarri*, as a space for the learning of citizenship.

The specific objectives and research questions are as follows:

Specific Objective No 1:

To analyse the factors hindering and those facilitating the adolescent participation experience starting from the case study and the role played by adults in these processes.

- Which factors and/or processes facilitate adolescent participation in the *Giltzarri* platform?
- How are such factors/processes generated?
- Which factors and/or processes hinder adolescent participation in the *Giltzarri* platform?
- What are the motives behind such factors and/or processes?
- What role do adults play in the participative processes of the participants?

Specific Objective No 2:

To contrast the notions of citizenship and of a good citizen from the persons involved according to their experience and trajectory in the case study.

- What are the perceptions of the participating adolescents regarding citizenship and a good citizen?
- Can any differences be detected in such perceptions according to the level of participation the adolescents are experiencing inside the platform?

In order to respond to the proposed objectives, I created a qualitative instrumental case study with a view to understanding a singular case (Simons, 2011), in this case, the participative *Giltzarri* platform as an example of a community project where the implementation of a citizenship education process could be analysed. To find out how to interpret their participative culture led me to the ethnographic approach, since this would enable me to go into the case deeply on a day-to-day basis. Such an approach requires research strategies that lead to the cultural reconstruction of the case being studied. For Goetz and LeCompte (1988), the strategies employed in reality produce phenomenological data, inasmuch as they represent the conception of the world of the participants being researched, and from which

constructs that are going to structure the research are derived (p.28). Although from the outset, I fully laid the groundwork so as to shape groups and informants (which will be detailed later), I followed Wolcott's (1985) recommendation and made up three focus groups (with the educators, adolescents and their families) before commencing my fieldwork. These groups were of an exploratory nature and helped me to discover new themes to bear in mind during the fieldwork. With a view to observing the day-to-day functioning, checking perceptions and topics, objectively gathering what was happening in a process of "documenting the undocumented" (Rockwell, 2009, p. 48), while at the same time examining its meaning and re-orienting the observation to specify or materialise these meanings (Stake, 1998, p. 20-21) and I began my fieldwork which lasted two school years (2013/2015) and carried out 110 hours of participative observation. When this was completed, with the idea of deeply exploring what had been observed and interpreted, I carried out a total of 29 interviews, 27 with teenage participants, one with the town council expert and another with the service coordinator. During this process, I jointly developed the data and its interpretation, one informing the other, thus discovering the flexible design of qualitative methodology and ethnography. The new data provided me with an example: I could verify the accuracy of what had been developed and new ways of research were suggested (Wolcott, 1985, p. 129). Although uniqueness and particularization stand out in my study, the results obtained may contribute to modifying the "greater generalisations" on the theme (Stake, 1998, p.20). The research project was accepted and approved by the Research Ethics Committee of the University of Deusto (Ref: ETK-5/13-14) (Annex 1).

This doctoral thesis wishes to opt for the European Mention, and so the Introduction and the Conclusions are presented in a different European language – English - and are more extensive since they have to go beyond mere introductory and concluding functions and present in as much synthesised detail as possible what has been set out in the chapters.

The structure of the thesis is divided into two main blocks: the first is conceptualisation, which reviews the theory of the key concepts of the research, while the second is an empirical block that brings together the methodological chapter as well as the three chapters dedicated to analysis and discussion of the results. The conclusions and the biographical references provide the final touch to the thesis.

The first part of the conceptualisation, *Citizenship, participation, community programmes and adolescence: the research approach*, brings together the review of the key concepts of the research.

The first, *Citizenship practice and learning in adolescence: towards a culture of democratic participation*, centres on establishing the limits of the concepts of citizenship and participation, given that both are characterised by their complexity and multifaceted nature. As already explained, understanding citizenship as a process supposes having available opportunities to participate in the public sphere. Citizen learning from the democratic standpoint emphasises the feeling of belonging to a community, the promotion of personal autonomy and joint responsibility with the diverse group (Arnaiz & López De Haro, 2004; Cabrera, 2008). But any participation whatsoever is not valid. The opportunities adolescents are offered by the adult world both in access to and the way they act in these spaces will significantly mark their experiences. This is what the definitions about participation made by organisms and authors referring to the theme show, while underlining adult responsibilities in different aspects of participation. What is fundamental for all of them is that they should offer opportunities extended in time, that is, the process should be seen as participative, allowing them to participate in decision making, especially with regard to matters directly concerning them. In order to offer clues on how to proceed with these recommendations, authors like Hart (1992), Treseder (1997), Shier (2001) and Wong, Zimmerman and Parker (2010) use typologies and participation levels that stress the adult's stance in the presence of the group. With the exception of Treseder (1997), who considers that the optimum level of participation is reached when teenagers can carry out actions autonomously, the other writers feel that the key lies in the union and joint work of adolescents and adults in search of common objectives. A review of the bibliography shows that setting up participation projects from this perspective enables participation to be considered as a basic tool for democratic societies, as well as an end in itself, while showing improvement at the personal, organisational, community and legal levels. In these processes, adults should be aware of the existence of factors favouring or limiting participants from participating in order to strengthen the former and to attempt to reduce the latter. These factors are holistic in nature, and this can be schematically visualised by way of Urie Bronfenbrenner's (1987) Ecological Systems Theory: the "individual" (age, sex, personal characteristics) the "microsystem" (family, school, peer group, out-of-school activities) and the "macrosystem" (means of communication together with the social imaginary and public

policies). The international organisms mentioned have not remained indifferent to these factors and carry out a series of recommendations that aim to develop and improve citizenship education policies and programmes from a democratic cultural vision that emphasises the processes nurtured by significant participation, facilitate the recognition of their competences and allow them a certain citizenship status.

The second chapter, *Community programmes as citizenship spaces and the union between adolescents and adults as a key strategy in their training*, goes deeply into these programmes as optimum citizen training spaces. The acquisition of the competences needed for effective participation requires educational processes that contemplate the existing diversity in society and provide equitable opportunities for their training (Fonseca, González de Audikana, Ruiz-Narezo, & Santibáñez, 2015). A review of the literature in English published in this field reveals a proliferation of studies in the field of adolescent participation in diverse community projects from different disciplines. Although these studies stress disparate purposes, three fundamental perspectives are suggested: adolescent participation as a collective construct (Kirshner, 2003; Sherrod, Flanagan & Youniss, 2002; Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010), social empowerment and justice (Ginwright, Noguera & Cammarota, 2006) and the processes and results of alliances between adolescents and adults (Biesta, et al., 2009; Kirshner, 2008; Mitra, 2004; Zeldin, Christens & Powers, 2013). The focus of this research is centred on this latter point. In accordance with its line of recommendations the need arises to not only attend the individuals as the protagonists of the change, but also the role played by the persons accompanying them in the different spaces (O'Donoghe, Kirshner, & McLaughlin, 2003). Following this line of thought, community organisations represent an emerging context for researchers because they stand out as places where methodologies and strategies are carried out where these places can be significant agents in their own development on a day-to-day basis (Larson, 2000; McLaughlin, 2000; Zeldin & Price, 1995). For the Council of Europe (2006), these organisations enable training in democratic citizenship and reinforce civic society. Based on a flexible methodology, a characteristic of non-formal education, these programmes seek to equip their participants with knowledge, abilities and values that enable them to exercise and defend their democratic rights, as well as to show their responsibility with society, value diversity and take active part. They carry this out through different strategies that lead to a participation where "the alliance between adolescents and adults" gains strength and prominence as it brings together the opportunities to let adolescents let their voices be heard

as in the chance to take joint decisions in matters concerning everyone. A review of research shows how those community programmes committed to this specific methodology become citizenship schools, simultaneously promoting initiatives to encourage the positive development of both the participants and the community. The different projects they implement enable adolescents to acquire leadership roles, which contribute to the improvement in their social responsibility, social competence, a sense of efficiency and critical thinking (Checkoway & Gutiérrez, 2009). For Hall, et al. (1999, p. 506), these spaces try to offer teenagers the chance to feel they are members of the place and to offer them visibility.

The second part of the thesis, *The adolescents' participative experiences and the educational accompaniment: methodological framework, analysis and discussion of results*, brings together the methodological chapter as well as the three chapters dedicated to analysis and discussion of results.

The methodological chapter, *The path taken*, describes my ethnographic approach and the results analysis. I commence by expounding the criteria that led me to choosing the participative platform *Giltzarri* as a case study from a personal perspective, but especially by contributing scientific validation criteria. Next, I went more deeply into my ethnography, first recalling, analysing and making sense of the different moments I had experienced in general in order to later centre on the research tools that had been used and on my experience with them (focus groups, participative observation, interviews and document analysis). Finally, I present the data analysis process where I found a great amount of information to analyse, which derived from the diversity of tools and the quantity of data acquired: 89 documents from my field diary of 110 hours of participative observation, 3 from focus groups, 29 from interviews and 12 reports produced more than 374,000 words.

The first analysis chapter, *The compass points north: Giltzarri and its environment*, attempts to respond to the first objective of the thesis, and centres on exploring and understanding the structure of the platform and its environment. To respond to this objective enables the identification and explanation of questions about the reality of the case study which resemble the recommendations of the theoretical framework regarding the partition culture. The chapter is split into two sections. The first analyses the context where the service is located. This data grows in relevance since the need for commitment to a project such as *Giltzarri* was born from the analysis of the reality. General geographical information about the town is offered, and then more specific details are given about four of the town's districts concerning

this research. The second section brings the case analysis together. It starts from its creation, followed by its methodological commitment in the structuring of its participation levels. The third point centres on the collective target they are attempting to achieve, and finally, the importance the master plan documents confer to the educational function in the intervention of professionals in their day-to-day practice.

The second analysis chapter, *To be part of Giltzarri is a gift: Qualities making the participative platform attractive*, focuses on the analysis of the qualities that make *Giltzarri* an attractive space for adolescent participation. This information is relevant not only at the academic level (researchers interested in community projects) or the intervention level (professionals in the fields of leisure and community development), but also at the political level (clues to adolescent participation, since what has been detected is what makes them continue and take part). The first point in the chapter centres the adolescents' practice in the *Giltzarri* platform. That is, adolescents spoke to me about the meeting spaces they occupy in their daily lives as well as their perceptions about them. From their testimony, I extracted a series of characteristics that adolescents seek when they move and settle. The *Giltzarri* space for its part, offers a series of services and situations that seem to fit in with the adolescents' requests, and so it is an attractive place for them to go. Once they are in the *Giltzarri* space, besides the chance to satisfy their demands for spaces, adolescents also have opportunities to establish relationships with adults which are different from those they have with other reference adults, especially when compared with their school teachers. I tackle this theme in the second section of the chapter and it is another great quality for maintaining adolescent participation. The final quality valued by the adolescents, and which is dealt with in the third point is that referring to the perception of learning carried out after their experience and participation in the different projects offered by the platform, which differ from the knowledge obtained at school and which are valued positively for their daily experiences both in the present as well as for the future.

It is adolescents who experience in first person their participative experiences and the adjusting or malfunctioning of the processes. To contemplate the participative reality of a community project through their eyes is an essential and revealing exercise. Consequently, in the third and final analysis chapter, *The adolescents' voices on conceptions and experiences of citizenship through Giltzarri*, I centre on the voices and on the adolescents' own experiences in *Giltzarri* where the spaces in the different projects become their daily geographies (Weller,

2006, 2007). In the first section I analyse the definitions of the participating adolescents regarding citizenship, adolescent rights and duties and their conception of a “good citizen”, thus responding to the fourth objective of this thesis. In order to understand in greater depth what has been dealt with in the theory, in the second section I analyse the participative paths of three adolescent members of the *Kontseilu* group aged 17, 16 and 15. The comparative analysis is enriched by fragments from other interviews as well as from my participative observation. These practices illustrate the micro-spaces of citizenship, in which adolescents change their notion of “belonging” and “identity” which are often considered under the umbrella of the dominant notion of “citizenship” (Weller, 2007). These paths enabled me to go into the aspects analysed in the theory in greater depth: the factors limiting participation at the first level, the importance of the feeling of acceptance in the second, and the need to generate participative opportunities for community involvement through the third.

Primera Parte:

CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN,
PROGRAMAS COMUNITARIOS Y
ADOLESCENCIA: PLANTEAMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN.

“Diego no conocía el mar. El padre, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

-¡Ayúdame a mirar!”

(Eduardo Galeano, 1989)



Capítulo 1:

Práctica y aprendizaje de la ciudadanía en la adolescencia: hacia una cultura de participación democrática.



En este primer capítulo se delimita el concepto de ciudadanía, y en particular, el concepto de ciudadanía como proceso, concepto de partida de la presente tesis doctoral. Como se verá a continuación, desde esta concepción de la ciudadanía cobra especial importancia la participación en entornos sociales, ya que permite implicarse en una variedad de contextos y asumir responsabilidades. Dado el carácter multifacético de la participación, el segundo apartado del capítulo aborda este término y se analiza los denominados niveles de participación a través de la obra de algunos autores clave en este campo (Hart, 1992; Treseder, 1997; Shier, 2001, Wong et al., 2012). Un aspecto importante que hay que tener en cuenta en los procesos participativos son los elementos que facilitan u obstaculizan la propia participación. En este sentido, el siguiente apartado del capítulo realiza una revisión de estudios que se clasifican mediante la teoría ecológica de los sistemas de Urie Bronfenbrenner (1987): el “ontosistema” (la edad, el género y las características personales) el “microsistema” (familia, centro escolar, el grupo de pares y las actividades extraescolares), y el “macrosistema” (medios de comunicación junto con el imaginario social y las políticas públicas). Por último, los organismos internacionales mencionados no quedan ajenos a estos factores, y realizan una serie de recomendaciones que pretenden desarrollar y mejorar políticas y programas de educación ciudadana desde una visión de cultura democrática, que enfatizan los procesos nutridos de experiencias de participación significativa, faciliten el reconocimiento de sus competencias, y les permitan un cierto estatus de ciudadanía.

1.1. El reconocimiento de la práctica de la ciudadanía del colectivo adolescente.

La definición clásica de Marshall (1999) es un referente en el tema de ciudadanía: “la ciudadanía es el estatus que se concede a todos aquellos que son miembros de una comunidad. Sus destinatarios son iguales, tanto en derechos como en deberes” (p. 37). Su definición supuso reconocer la ciudadanía como un estatus, y que ésta ofrecía una serie de derechos y deberes cívicos.

Sin embargo, a lo largo de los años se ha producido un gran debate sobre la ciudadanía, sometiéndola a una constante revisión, ya que se trata de un concepto histórico relacionado estrechamente con el contexto social, político y económico de cada territorio. Un punto de

inflexión se encuentra en los cambios políticos acontecidos en la segunda mitad de siglo XX¹, que dieron lugar a una prolongada discusión sobre el concepto de ciudadanía, democracia y el papel de la educación (Kymlicka & Norman, 1994), alterando los estándares de “buen ciudadano”, introduciendo nuevas formas de comportamiento cívico y expandiendo los ámbitos y espacios en los que las personas tomaban parte (Frevert, 2008). Una revisión de la literatura actual pone de relieve la importancia de revisar la noción de la ciudadanía, que constituye uno de los ejes centrales de la educación actual (Ytarte, et al, 2016), ya que como comenta Biesta (2016) la forma que entendemos el aprendizaje de la ciudadanía está relacionada con la forma en que entendemos la ciudadanía en sí misma.

De hecho, La ideología política dominante de un país determina qué concepto de ciudadanía se implementa en la sociedad, y de forma paralela, los estándares de un “buen ciudadano” que se transmiten a través de los currículums y proyectos de educación ciudadana. En este sentido, un artículo de referencia que permite identificar las tendencias de ciudadanía es la revisión realizada por Knight Abowitz y Harnish (2006) sobre los discursos de ciudadanía puesto en marcha en Estados Unidos durante 1990 a 2003. Con objeto de identificar los múltiples discursos sobre este término, las autoras utilizan el análisis de discurso para examinar los textos académicos y los currículums escolares relacionados con la ciudadanía o con la educación ciudadana, publicados en tres estados americanos (California, Nueva Jersey y Ohio), así como los documentos de fundaciones privadas que ayudan en el desarrollo del currículum. Las preguntas que guiaron su análisis fueron las siguientes dos preguntas: ¿qué está defendiendo el autor y cuáles son los términos/ expresiones utilizados para identificar la pertenencia política, la identidad, los valores, la participación y el conocimiento? ¿Qué tipo de valores morales, cívicos y / o educativos defiende el autor? Tras el análisis, identificaron siete discursos de ciudadanía: los dos primeros, el liberal y el republicano, como discursos dominantes, y cinco nuevos discursos que los califican en su conjunto como “discursos críticos”, ya que comparten el desafío de la lucha frente a la noción liberal de identidad cívica y formas de compromiso cívico al centrarse en situaciones de exclusión basadas en el género, la cultura, la etnicidad, la nacionalidad, la raza, la sexualidad o la clase socioeconómica (p. 667). Estos discursos son denominados como: el discurso feminista², el discurso cultural³, el discurso

1 La caída del comunismo, los movimientos sociales a favor de los derechos de los grupos oprimidos, la formación de la Unión Europea, la proliferación de alianzas internacionales, el aumento de corporaciones multinacionales y la globalización económica (Kymlicka & Norman, 1994).

² En el discurso feminista plantean muchas preguntas sobre cómo la ciudadanía ha sido enmarcada dentro del pensamiento y las construcciones de género.

reconstruccionista⁴, el discurso de orientación sexual⁵, y el discurso transnacional⁶. Las autoras concluyen que los discursos liberales de la ciudadanía siguen siendo los que definen y conforman a las sociedades occidentales, y por ende, que las instituciones de la sociedad, sobre todo las escuelas, configuran desde esta premisa a los ciudadanos. Sin embargo, los discursos críticos emergentes reflejan la multiplicidad de realidades. En consecuencia, las autoras sugieren cuestionarse el término predominante de ciudadanía, sobre todo en los currículums formales.

En paralelo, desde la Universidad de Brunel (UK), Gert Biesta y su equipo, realizan un análisis de la situación de la educación para la ciudadanía en el Reino Unido desde la Segunda Guerra Mundial, época en la que Marshall (1950) realiza la clásica definición de ciudadanía, pasando por el cambio de perspectiva hacia el neoliberalismo que el gobierno de Margaret Thatcher impuso en la década de los ochenta, para llegar a nuestros días y criticar las actuales políticas y prácticas, teñidas, aún, de tintes tatcherianos. Al analizar la actual situación del concepto de educación ciudadana, encuentran dos problemas principales (Biesta & Lawy, 2006; Biesta, Lawy & Kelly, 2009; Lawy & Biesta, 2006):

- El primero, que se trata de una concepción del término que se transmite a los menores desde una perspectiva individualizada. Esta idea conlleva la asunción de que los adolescentes carecen del adecuado conocimiento, habilidades, valores y disposición correcta para ser los ciudadanos que “deberían ser”. Esto no sólo individualiza al sujeto siguiendo la línea neo-liberal, sino que también individualiza al propio concepto de ciudadanía, al sugerir que la “ciudadanía correcta” debería seguir la adquisición de un conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, valores y disposiciones.
- El segundo, la concepción de la ciudadanía como un resultado de una trayectoria educativa. Adquiere una orientación instrumental en la medida en que tienen que adquirir los conocimientos, habilidades y valores expuestos en el punto para convertirse en ciudadanos. Por tanto, se percibe como un estatus que se alcanza en la edad adulta,

³ En el discurso cultural cuestionan los procesos de identidad en los grupos étnicos, las minorías y otros grupos culturales, como aspectos de gran importancia para la integración social pero que se convierte en un arma de doble filo al tener que pagar un alto precio en términos culturales.

⁴ El discurso reconstruccionista se realiza desde un enfoque progresistas y neomarxistas, que se cuestiona cómo se ha descuidado la participación activa y crítica en las sociedades democráticas.

⁵ En el discurso de orientación sexual utilizan el pensamiento postmoderno para investigar la ciudadanía no simplemente como un estatus, o una identidad estable, sino como una actuación de coraje y riesgo cívicos.

⁶ El discurso transnacional plantea cómo simultáneamente se educa a los estudiantes para la membresía en organizaciones locales, nacionales e internacionales así como en las organizaciones cívicas.

dejando a los adolescentes en una posición de “no ciudadano”, en una etapa entre la infancia y la edad adulta.

Si atendemos al modelo de mínimos y máximos de educación para la ciudadanía realizado por Kerr (2000)⁷, los resultados de las investigaciones de Knight Abowitz y Harnish (2006) y el equipo de Biesta (Biesta & Lawy, 2006; Biesta et al., 2009; Lawy & Biesta, 2006) muestran cómo los currículums y los proyectos predominantes de educación ciudadana se realizan bajo la premisa de mínimos, donde de manera general, los estudiantes son considerados como “ciudadanos en construcción” o “ciudadanos en proceso”. En palabras de Starkey, Akar, Jerome y Osler (2014), esto supone ver a los menores como individuos con falta de competencias, inferiores a los profesores en las aulas y receptores pasivos de propuestas educativas, que se convertirán en ciudadanos competentes una vez alcancen la edad adulta, y lo serán en la medida en que ejerzan, básicamente (sin olvidarnos del enfoque liberal dominante), la dimensión legal de la ciudadanía (recordemos, el disfrute de derechos, y en segundo lugar, la ejecución de ciertos deberes).

La situación dominante sobre la concepción de ciudadanía y cómo se transmite nos recuerda que, desde este planteamiento, ésta es definida como un estatus, algo que “se tiene” o “no se tiene”. Desde esta premisa, la adolescencia es uno de los colectivos con dificultades para disfrutar de su estatus de ciudadano, ya que no poseen la capacidad legal para ejercer y alcanzar los derechos de dichas dimensiones. De hecho, históricamente, los conceptos “adolescencia” y “ciudadanía” han mantenido una “relación problemática” desde sus discursos clásicos, al situar al colectivo en una posición de “proyecto de ciudadano”. Weller (2007, p. 30) da cuenta de ello al recordar los pensamientos de grandes filósofos: La ética Kantiana por ejemplo, sitúa a los menores como “ciudadanos pasivos”, idea que es recogida por Marshall (1965) al afirmar que los menores no están suficientemente desarrollados para ser personas creíbles. Checkoway (2007), considera que la etapa de la adolescencia se ha infravalorado por diversos motivos: a) no dar tanta importancia a los asuntos que conciernen a los adolescentes como a los asuntos de los adultos; b) no permitir tomar decisiones conjuntas, c) dificultar el desarrollo de la autonomía en los diversos entornos, sobre todo en la escuela; y d) limitarles sus derechos legales. Esta visión deja a los adolescentes en una posición débil, y se corre el peligro de no considerarles agentes íntegros de la sociedad, ya que los adolescentes

⁷ En los sistemas educativos, se distingue un modelo con un enfoque de mínimos centrado básicamente en la adquisición de conocimientos y otro de máximos cuyos objetivos incluyen la propia experiencia de participación (Kerr, 2000; Osler & Starkey, 2005).

aprenden sobre procesos democráticos en espacios principalmente escolares (Cockburn, 2000).

Sin embargo, desde los discursos críticos presentados por Knight Abowitz y Harnish (2006), se abre la oportunidad de establecer una relación más estrecha entre los conceptos “adolescencia” y “ciudadanía”. El interés por entender de maneras alternativas esta relación se inició en el siglo XX, debido sobre todo, a la “presión” establecida por la Convención de los Derechos del Niño (de ahora en adelante CDN, 1989), al abrir nuevas vías y espacios de reflexión en torno a la ciudadanía de los adolescentes. A partir de entonces, se generan una serie de conceptualizaciones contemporáneas sobre ciudadanía que cuentan con el potencial de ofrecer un marco conceptual que permita un mayor acercamiento al fenómeno de la ciudadanía de y entre los adolescentes.

Las ideas propuestas se aproximan al enfoque republicano, en tanto que se subraya la comunidad política, es decir, la práctica de ciudadanía en la toma de decisiones sobre asuntos públicos. El Consejo de Europa (2002) se hace eco de esto al equiparar la educación ciudadana a “un proceso de participación”, que capacita a las personas a comprometerse en los nuevos retos derivados de las continuas transformaciones sociales. Novella et al. (2014), subrayan que formarse para la ciudadanía implica desarrollar una cultura política más allá de la representativa emplazada en el plano institucional y estructural y defienden el ejercicio de la ciudadanía participativa “desde edades muy tempranas, en acciones concretas que comporten una democracia participativa a través de la cual los niños y adolescentes incidan y transformen la realidad próxima y cotidiana” (p. 17).

Por tanto, el componente educativo cobra relevancia a la hora de hablar sobre ciudadanía, ya que como se verá más adelante, los procesos participativos requieren de procesos educativos. En la actualidad, esta idea está en el punto de mira de los organismos internacionales, como la Comisión Europea o el Consejo de Europa, sometiendo su modelo a un proceso crítico de cambio para tratar de superar un tipo de elaboración teórica, que, en palabras de Benedicto y Morán (2015), está demasiado lastrada por su desarrollo histórico y político e identificada con el consenso reformista de corte socialdemócrata que se construyó en la Europa de la posguerra. Las propuestas de estos organismos internacionales reflejan un concepto en transformación, donde el núcleo central lo conforman el desarrollo del sentimiento de pertenencia y el reconocimiento y respeto de la identidad.

La Comisión Europea, por ejemplo, presentó una propuesta de “ciudadanía activa para un proyecto democrático” (Hoskins, 2006), en la que los individuos tienen el derecho y el deber de participar, ya que esta participación, sea política o cívica, se convierte en elemento esencial para la convivencia en las sociedades democráticas, reduciendo la distancia entre la ciudadanía y las instituciones políticas y fomentando la cohesión social (Hoskins y Mascherini, 2009). Una cuestión importante en esta definición se basa en el tipo de participación que se realiza, ya que existen prácticas que pueden causar impactos negativos, y matizan que ésta debe estar basada en dos principios fundamentales, los derechos humanos y la democracia (Hoskins, 2006). La propuesta realizada por el Consejo de Europa (2010) se basa en una ciudadanía democrática, que subraya el aprendizaje ciudadano a lo largo de toda la vida, en diferentes contextos y basado en los principios democráticos de tolerancia, no violencia y justicia social. Propone dotar a las personas de conocimientos, habilidades y valores que les permitan ejercer y defender sus derechos democráticos, así como mostrarse responsables para con la sociedad, valorar la diversidad y participar activamente en la vida democrática.

Las propuestas de la Comisión Europea (Hoskins, 2006) y el Consejo de Europa (2010) permiten analizar la ciudadanía teniendo en cuenta su carácter dinámico, fluido e integral, al subrayar tres ideas fundamentales: a) la constatación de que la ciudadanía es un proceso que se experimenta a cualquier edad y en cualquier contexto; b) la importancia de la participación, sobre todo en asuntos públicos; c) la importancia de la dimensión educativa en los procesos participativos, que debe velar por unas prácticas basadas en los Derechos Humanos y en la justicia social.

Estas conceptualizaciones avanzan hacia la reflexión de una ciudadanía como proceso, entendiendo el término como el reconocimiento de las diferentes maneras en las que cualquier individuo, independientemente de sus características, se implica en acciones en una variedad de esferas (pasando de lo convencional a lo alternativo) y ejerce ciudadanía. Es decir, frente a la idea de “ciudadanos en proceso”, intentan disminuir el foco de atención en la persona o en el colectivo, para centrar la atención en el propio término de ciudadanía, entendiéndola como un proceso, independientemente de quién la ejerza (Biesta, 2005; Biesta et al., 2006; Morán, 2007; Weller, 2007). Se trata de una concepción del término en general, y de la relación con la adolescencia en particular, poco conocida en nuestro entorno más cercano. En el Reino Unido hay dos grandes referentes sobre este tema, el equipo de Gert Biesta y Susan Weller, y a nivel estatal encontramos a Morán, que investigan desde un enfoque que defiende las múltiples maneras existentes de estar implicado con el entorno. Esta

tesis doctoral se encuadra en esta línea de reflexión y se inspira principalmente en las ideas de estos autores, aunque tiene en cuenta aportaciones de otras investigaciones y organismos de referencia el tema de la ciudadanía y que dirigen su discurso en esta línea.

El interés de Susan Weller se centra en explorar las experiencias de exclusión e inclusión en espacios de ciudadanía y en el rol potencial que desempeña la educación ciudadana en promover participación. Para ello, se basa en tres discursos contemporáneos de la ciudadanía, ya que éstos le ofrecen un marco conceptual más ajustado a la realidad del colectivo: a) perspectiva post-moderna y post-estructural; b) noción cosmopolita; y c) nueva perspectiva feminista. Defiende una “ciudadanía acumulativa”, amparando la visión de los adolescentes “como ciudadanos aquí y ahora”, reconociendo sus actos de implicación en una variedad de contextos (Weller, 2007, p. 162). Contextualizado en el Reino Unido, señala tres situaciones que experimentan los adolescentes en su día a día en relación a la ciudadanía pero que dependen de los niveles macro de la sociedad: la imagen negativa que promueven los medios de comunicación, las políticas educativas plasmadas en los currículums educativos que dejan un espacio muy limitado para que los estudiantes experimenten una verdadera cultura democrática, y la escasez de proyectos comunitarios, en donde los existentes se rigen por una metodología de vigilancia y control sobre los adolescentes (2006). Estas experiencias basadas en estereotipos de edad pueden mermar el sentido de capacidad de los adolescentes, creyendo que tienen un estatus inferior que los adultos y/o que tienen menos derechos (2003).

Su enfoque considera la ciudadanía como un proceso acumulativo en el que los niños, adolescentes y adultos son vistos como ciudadanos plenos, quienes, durante sus vidas, aprenden, desarrollan y ejercen diferentes formas de ciudadanía en diferentes espacios. Esto requiere un cambio de la retórica basada en derechos hacia el reconocimiento, no sólo de sus competencias, sino también de la interdependencia de todos los grupos de la sociedad, particularmente en relación con la ciudadanía. Defiende tener en cuenta este enfoque a la hora de plantear la “formación de la ciudadanía”, reconociendo que ésta está constantemente en una situación de flujo (particularmente en términos de relación con el estado-nación), y que debe ser repensada como una ciudadanía elástica, fluida y más inclusiva (Weller, 2007, p. 47).

La autora defiende que las investigaciones centradas en la ciudadanía de los adolescentes deben traspasar la idea de los menores como receptores pasivos de derechos y conducirse a una comprensión basada en la habilidad de los adolescentes para (re)construir sus entornos (2003). Para ello, se basa en un enfoque de investigación centrado en las voces de los

adolescentes, y centrado en los espacios alternativos que éstos emplean para experimentar de forma real la ciudadanía, lo que denomina “la geografía de los adolescentes” (2006). La autora identifica una variedad de geografías, que son aquellos espacios o lugares en los que los adolescentes desarrollan sus experiencias diarias y llevan a cabo un compromiso político (2006; 2007, p. 24), y tienen el potencial de promover el rol de éstos como ciudadanos activos de la sociedad (2003). Por tanto, se tratan de espacios diversos y eclécticos que van de la nación-estado a espacios más micros, y de áreas convencionales a otras alternativas.

Weller explora las complejidades de estos espacios y lugares alternativos escogidos libremente por los menores para comprender las luchas, cambios y conflictos inherentes en los actos de ciudadanía que ocurren en dichos espacios. Mediante un estudio de caso, realiza cuestionarios a 500 adolescentes de 13 a 16 años, y el análisis del uso de cámaras, diarios, entrevistas telefónicas y grupos de discusión con 25 adolescentes, para realizar un estudio basado en la teoría fundamentada. Primero contextualiza los espacios de ciudadanía donde los adolescentes pasan tiempo y valoran, explorando el espacio físico para posteriormente explorar sus intereses y su subsecuente efecto en la participación que realizan. Después analiza la creatividad y práctica de ciudadanía de los adolescentes en la conformación de sus comunidades a través de diferentes casos. Por ejemplo, las experiencias que viven en una marquesina de autobús abandonada o en una zona de skateboard son dos ejemplos sobre las maneras en las que los adolescentes se identifican con los espacios, construyen sus relaciones en base a sus intereses (Weller, 2006a), y desarrollan un compromiso cívico y político al defender estos espacios frente a las administraciones públicas y la comunidad local (2003; 2006a). Por último, examina las definiciones de los adolescentes participantes en relación al concepto de ciudadanía. En contra de los estereotipos sociales y los procedimientos de enseñar valores ciudadanos, escuchar la voz de los adolescentes permitió a la autora identificar conceptos clave que éstos subrayan en lo que se refiere a su posición en la vida comunitaria: el deseo de ser tratado con respeto y como un miembro de la sociedad, como ciudadano; una participación significativa y consultiva; la necesidad de que los políticos les tengan en cuenta a la hora de establecer servicios centrados en los adolescentes y los lugares donde ir; respeto de sus espacios; y servicios que les permitan un cierto grado de independencia, como por ejemplo, un transporte público accesible y asequible.

Junto a Susan Weller, el segundo referente británico que investiga desde el enfoque defendido de la ciudadanía como proceso es Biesta y su equipo de investigación de la universidad de Brunel (UK). Su interés se centra en comprender las maneras en las que la participación de los

adolescentes en sus comunidades y sus prácticas que conforman su día a día influyen en su concepción de ciudadanía.

Para Biesta, et al. (2009), la ciudadanía no es tanto un estatus, algo que se puede conseguir y mantener, sino que se debe entender como algo que las personas realizan continuamente: ciudadanía como práctica. Es decir, la ciudadanía no es una única identidad, algo que alguien “tiene”, pero sí es una práctica de identificación, más específicamente una práctica de identificación con los temas públicos, de preocupación común. El autor diferencia entre la comprensión de la ciudadanía como una identidad social (que tiene que ver con el lugar y el rol que cada uno ocupa en la vida social) y como una identidad política (relacionada con las relaciones entre individuos y de éstos con la toma de decisiones), y se posiciona en esta última (Biesta, 2011). Desde esta postura, defiende que el aprendizaje de ciudadanía, lejos de suponer la adquisición de unos conocimientos, habilidades y disposiciones concretos para convertirse en un buen ciudadano (aprendizaje como socialización), debe basarse en la subjetivación, que hace referencia al aprendizaje de la ciudadanía actual, a partir de las experiencias actuales y la participación en el experimento de la democracia en curso, fluctuando dependiendo de las experiencias ciudadanas reales de las personas (Biesta, 2016, p. 29). Es decir, no presupone que los adolescentes realizan una trayectoria preestablecida hasta alcanzar un estatus de ciudadanía o que el rol del sistema educativo sea encontrar las estrategias y enfoques adecuados que les prepare para su transición hacia un “ciudadano bueno y contribuyente”, sino que los adolescentes, aprenden sobre democracia y ciudadanía- incluyendo su concepción de ciudadanía- a través de su participación en un rango diferente de actividades que experimentan en sus vidas, en la medida en que aprenden de lo que está oficialmente prescrito y formalmente enseñado (Biesta, et al., 2009).

El autor considera que el término “democracia” debe ser entendido como un “experimento”, como un “proceso de transformación de los problemas privados en asuntos públicos” (Biesta, 2016, p. 28). Esta transformación supone tener en cuenta la diversidad y la negociación a la hora de experimentar el aprendizaje cívico, así como su componente recursivo (lo que se aprende nunca se olvida) como acumulativo (las experiencias pasadas desempeñan un papel importante en las experiencias y acciones futuras). Biesta defiende que el aprendizaje cívico como subjetivación pone de relieve la necesidad de experimentar y ejercer la ciudadanía, así como comprometerse con el experimento democrático antes de adquirir una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas, ya que el deseo de participar en el experimento democrático no se puede enseñar, sino que debe ser alimentado por el

compromiso generado de la participación (p. 33). En la base, atendiendo a la complejidad que supone la negociación entre la diversidad, deben estar presentes los valores democráticos de igualdad y libertad.

Para el equipo de Biesta, la ciudadanía, entendida de esta manera, se basa en cuatro postulados (Lawy & Biesta, 2006, p. 43): a) la ciudadanía es una experiencia social que incorpora todas las edades; b) Es reflexiva porque se retroalimenta; c) Es relacional porque diferentes factores se ven influenciados, incluyendo las condiciones sociales y estructurales; y d) el aprendizaje de ésta no se puede limitar a los espacios de las escuelas. Este enfoque se preocupa de las vidas de los adolescentes, y de los procesos por los que aprenden los valores de la ciudadanía democrática (Lawy & Biesta, 2006). Consideran que el hecho de poner el foco en estas prácticas permite una mayor comprensión sobre las formas en las que el aprendizaje de la ciudadanía se sitúa en la vida de los adolescentes y revela cómo estas vidas están implicadas en un orden social, cultural, político y económico más amplio, que determina qué tipo de oportunidades se les ofrece a éstos para ser ciudadanos democráticos y para aprender de su condición de ciudadano (Biesta, 2005; Lawy & Biesta, 2006). En este sentido, para Biesta, el punto de inflexión no debería ser en contemplar la cada vez mayor falta de interés y motivación por parte de los ciudadanos en la esfera pública y poner los esfuerzos en intentar cambiar esto, sino que el punto clave reside en empezar a interrogarnos acerca de las oportunidades reales para llevar a cabo el experimento de la democracia (Biesta, 2016, p. 33). Por tanto, subraya la importancia de las experiencias de ser un ciudadano en los diferentes entornos que ocupan los adolescentes para el disfrute y aprendizaje de la ciudadanía. Entre las conclusiones que identifica, éstas deben estar basadas en una cultura de participación como elemento central y esencial de la práctica de los adolescentes para que se dé una verdadera ciudadanía democrática (Lawy & Biesta, 2006). Para que esta cultura democrática se pueda llevar a cabo, se debe poner en marcha proyectos de “aprendizaje de la ciudadanía”, que necesitan cambiar la concepción clásica que se está transmitiendo, y atender y comprender de forma minuciosa las formas en las que los adolescentes aprenden ciudadanía a través de su participación en sus comunidades y a través de las prácticas que conforman su vida cotidiana (Biesta & Lawy, 2006). Se inspiran en John Dewey⁸ (1966; 1954) para defender su enfoque de

⁸ Para el autor, la democracia no está limitada a la esfera de la toma de decisiones políticas, sino que se extiende a la participación de la construcción, mantenimiento y transformación de la vida política y social. La democracia no es sólo una forma de gobierno, sino que es una forma de la vida asociada, una experiencia de comunicación conjunta. (1966, p. 87). La democracia no es sólo la norma mayoritaria, sino formas inclusivas de acciones sociales y políticas (Biesta, 2006). Son experiencias de pertenencia donde tiene lugar la participación en la vida social; oportunidades para dar forma a las condiciones que, a su vez, da forma a las oportunidades para la acción. Dewey se refiere a las

“aprendizaje de ciudadanía”, ya que su idea sobre la democracia subraya la importancia de los procesos cotidianos, las prácticas y las experiencias de aprendizaje de la ciudadanía. Los autores consideran que este aprendizaje de la ciudadanía se compone de la suma de las siguientes cuatro premisas: a) la comprensión que los adolescentes tienen de sí mismos como ciudadanos; b) la medida en que se sienten capaces de contribuir y tener una opinión; c) contextos y/o experiencias que les enseñan sobre el valor y la relevancia de los procedimientos y prácticas democráticos; d) cómo éstos, a su vez, moldean sus actitudes y disposiciones hacia procedimientos y prácticas democráticas, tanto de manera positiva como negativa (Biesta, et al., 2009). Sus resultados de investigación señalan tres ideas claves para esta tesis (Biesta, et al. 2009, Lawy & Biesta, 2006):

- 1) La constatación de que el espacio es relevante a la hora de ofrecer oportunidades de aprendizaje de ciudadanía. Los adolescentes participan en un rango de diferentes prácticas (como la familia, los iguales, el centro escolar, el tiempo libre o las tecnologías) que ofrecen oportunidades cualitativamente diferentes tanto para la acción como para el aprendizaje. Este hallazgo sugiere que el aprendizaje de ciudadanía no puede ser entendido como un proceso unidimensional, sino que el aprendizaje de ciudadanía se basa en una compleja multitud de experiencias que los adolescentes practican en el día a día.
- 2) El impacto de estos contextos está mediatizado por la relación establecida con éstos. La relación, por ejemplo, se ve afectada si la participación es voluntaria en vez de obligatoria. Los autores consideran importantes los aspectos relacionales más amplios relativos a la organización y estructuración de las experiencias de los adolescentes a través de las fronteras contextuales.
- 3) Las oportunidades de los adolescentes para el aprendizaje de ciudadanía no dependen sólo del espacio y de las relaciones establecidas con éste, sino también de sus disposiciones individuales. Es decir, aunque el espacio influye, las características individuales también tienen un peso en las vivencias y en el sentido que se le otorga.

Por último, el tercer referente para la presente tesis doctoral es la socióloga Morán. Desde las sociología de los aprendizajes, la autora (2003; 2007) advierte sobre la necesidad de tener en

cualidades que están en juego en dichos procesos como inteligencia social. Argumenta que la inteligencia social es tanto un requerimiento y resultado de la participación en una inteligente cooperación. Como Carr y Hartnett (1996) explican: “participando en el proceso, los individuos desarrollan disposiciones inteligentes que les permiten reconstruirse a sí mismos y a las instituciones sociales en formas que son conducentes a la realización de su libertad y la remodelación de su sociedad” (pp. 59). Para Dewey (1987), estos procesos de aprendizaje son la esencia de la democracia porque en una democracia “todos aquellos que están afectados por las instituciones sociales tienen en común producirla y mantenerla” (p. 218).

cuenta los momentos y espacios para el aprendizaje y vivencia de la ciudadanía, ya que son en éstos donde se producen procesos de apropiación y re-significación (2003, p. 18). Basa su análisis en “la narración clásica de la ciudadanía” (2003), noción integrada a la lógica de Marshall (1950), para replantearse los marcos espaciales que corresponden a las propuestas alternativas de ciudadanía y apostar por un nuevo modelo, que establezca un escenario espacial adecuado, en el cual, el marco establecido del ideal del ciudadano universal cuaje y sea él mismo el que pueda desarrollar vínculos afectivos con su comunidad de pertenencia (Morán, 2003, p. 19).

Morán hace especial hincapié en la reflexión sobre los mecanismos que emplean los actores para enmarcar la realidad, que se convierten en los promotores de los marcos alternativos mencionados. Hace un símil a la labor del bricolaje en la confección de las personas como ciudadanos ante el mundo y comenta que para que éstos le den sentido, lo leen, narran y transforman a través de múltiples espacios de interacción y comunicación social, convirtiéndose en aprendizajes activos e innovadores. Para Luz Morán, “estos procesos de atribución de significados son el resultado agregado de experiencias personales, memorias colectivas y prácticas sociales objetivables” (2007, p. 33). Siguiendo las ideas de Cafai (2001), añade que las prácticas que tienen lugar en dichos espacios, por tanto, se convierten en auténticos “locus” de aprendizaje, de atribución de significados y de elaboración de estrategias y repertorios de acción social. Se apoya en el trabajo de dos autores clásicos: el primero Michel de Certeau (1999)⁹ en relación a la cotidianidad sobre las prácticas ciudadanas y el segundo 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. La propuesta de Luz Morán adopta un enfoque dinámico de los aprendizajes, con un enfoque biográfico que “obliga a pensar sobre la diversidad de lugares e instituciones donde tienen lugar dichas prácticas” (2007, p. 33). Además, considera que la secuencia tanto de los aprendizajes como de los olvidos, se dilata a lo largo de la vida de los individuos. En cuanto a los aprendizajes, los define como procesos conflictivos por naturaleza, que reflejan las tensiones provocadas por las distintas lógicas de acción que estructuran las experiencias sociales de los actores. 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

⁹ Su trabajo etnográfico en espacios urbanos recuerda el rol que juegan las comunidades en la construcción de la ciudad. Ofrece formas de entender las dinámicas de participación que se generan en dichas comunidades, observando la intersubjetividad de la acción comunitaria, y centrándose en estrategias desplegadas por los grupos en la creación de significado de la vida cotidiana.

diversos contextos próximos que, junto a los tradicionales espacios de socialización (familia, escuela, barrio), incorporan otros entornos más amplios y no necesariamente “físicos”.

Su propuesta se acerca a las ideas de Weller (2007) sobre su término de “geografías de los adoelscentes”, y a las ideas del equipo de Biesta (2005) sobre la importancia de los espacios que se les ofrecen y que los adolescentes ocupan, apropian y en los que se identifican. Estos contextos, en palabras de Lawy y Biesta (2006) ofrecen oportunidades cualitativamente diferentes para la acción de los adolescentes, y por tanto, estas oportunidades también se vuelven cualitativamente diferentes para los aprendizajes. Además, la participación en patrones de actividad cada vez más complejos conlleva adoptar, en palabras de Novella et al. (2014), roles específicos y a dominar autónomamente aspectos concretos de la cultura. Estos últimos autores consideran necesaria la implicación en temas próximos y relevantes, junto con otros, para construir significado, el sentido del yo y para favorecer el crecimiento social e individual (p. 16).

En la tabla 1 quedan recojidas las ideas principales de los tres autores destacados para la defensa del enfoque de ciudadanía de la presente tesis:

Tabla 1:

Ideas principales de Weller, el equipo de Biesta y Morán sobre la práctica de la ciudadanía.

	OBJETIVO	CONCEPCIÓN CIUDADANÍA	IMPORTANCIA FORMACIÓN	IMPORTANCIA ESPACIOS	METODOLOGÍA
Weller	Explorar las experiencias de exclusión e inclusión en espacios de ciudadanía y en el rol potencial que juega la educación ciudadana en promover participación.	Proceso acumulativo en el que los niños, adolescentes y adultos son vistos como ciudadanos plenos, quienes, durante sus vidas, aprenden, desarrollan y ejercen diferentes formas de ciudadanía en diferentes espacios.	“Formación de la ciudadanía”.	“La geografía de los adolescentes”: se tratan de espacios diversos y eclécticos que van de la nación-estado a espacios más micros, y de áreas convencionales a otras alternativas.	Analiza espacios. Estudia sus intereses y su subsecuente efecto en la participación que realizan. Explora la creatividad y práctica de ciudadanía de los adolescentes en la conformación de sus comunidades a través de diferentes ejemplos. Examina las definiciones de los adolescentes participantes en relación al concepto de ciudadanía.
Biesta	Comprender las maneras en las que la participación de los adolescentes en sus comunidades y las prácticas que conforman su día a día influyen en su concepción de ciudadanía.	Ciudadanía como práctica. “Cultura democrática. “Experimento de la democracia en transformación”.	“Aprendizaje de la ciudadanía”. Subjetivación del aprendizaje cívico desde la dimensión política de la ciudadanía (toma de decisiones en espacios públicos). Valores democráticos: igualdad y libertad.	Importancia de las experiencias de ser un ciudadano en los diferentes espacios públicos que ocupan los adolescentes para el disfrute y aprendizaje de la ciudadanía.	a) La comprensión que los adolescentes tienen de sí mismos como ciudadanos. b) La medida en que se sienten capaces de contribuir y tener una opinión. c) Contextos y/o experiencias que les enseñan sobre el valor y la relevancia de los procedimientos y prácticas democráticos. d) Cómo éstos, a su vez, moldean sus actitudes y disposiciones hacia procedimientos y prácticas democráticas, tanto de manera positiva como negativa.
Morán	Analizar las prácticas sociales y culturales desde la cotidianidad.	Enfoque dinámico de aprendizajes. Enfoque biográfico.	Aprendizajes como “procesos conflictivos” que reflejan tensiones provocadas entre acciones de los sujetos y las interacciones en diversos espacios.	Las prácticas que tienen lugar en los espacios se convierten en “locus de aprendizaje”.	Incorpora diversos planos que conforman las experiencias personales (la ciudadanía se construye y de-construye en diversos contextos, no necesariamente “físicos”).

Fuente: elaboración propia a partir de Weller (2003, 2006, 2006a, 2007); Biesta, et al., 2009; Lawy & Biesta, 2006; Biesta, 2005, 2011, 2016; Biesta & Lawy, 2006; Morán (2003; 2007).

Las ideas de los autores de referencia para la presente tesis sobre la práctica de ciudadanía remiten a la importancia de observar la cotidianidad de los adolescentes, sus experiencias y movi­lidades entre los diferentes espacios públicos que encuentran en sus comunidades, así como de la identificación que establecen con éstos. Este enfoque se aproxima a la idea de “ciudadanía activa” defendida por la Unión Europea (Hoskins & Mascherini, 2009), o “Educación para la ciudadanía Democrática” defendida por el Consejo de Europa (2010): una ciudadanía responsable, basada en los Derechos Humanos y en la justicia social, y que fomente el sentido de pertenencia en la comunidad. Una ciudadanía participativa.

En este punto cabe preguntarse por el término “participación” que se ha ido repitiendo a lo largo de estas líneas: ¿A qué se refiere el Consejo de Europa cuando defiende “un proceso de participación”, o Lawy y Biesta (2006) cuando hablan de una “cultura de participación”? ¿Qué queremos decir al emplear el término “participación significativa”? En los siguientes subapartados se desarrolla este concepto, ya que está estrechamente ligada con la concepción de ciudadanía expuesta hasta ahora y que se defiende en esta tesis. Hablar de una ciudadanía como proceso supone tener en cuenta una serie de condiciones en relación a la participación. Además, una ciudadanía como proceso supone tener en cuenta el componente educativo, ya que, como se verá más adelante, participar no es algo innato, sino que se requiere del aprendizaje de una serie de competencias.

1.2 El laberinto de la participación: delimitación del concepto que se dirige hacia una cultura democrática.

Dado que la participación constituye el eje central del concepto de ciudadanía defendido en esta tesis, en este apartado se realiza una revisión del término de participación a partir de tres subapartados. El primero, analizan diferentes definiciones de autores relevantes así como de organismos internacionales, observatorios y entidades clave de la participación de la adolescencia para detectar acepciones y ejes fundamentales de los procesos de participación reales. Los procesos de participación de los programas comunitarios, objeto de esta tesis doctoral, se basan en la relación de adolescentes y adultos, por lo que hace falta reconocer la manera en la que el adulto interactúa con los menores, y ese resulta el cometido del siguiente subapartado, esto es, analizar los diferentes tipos y niveles de participación que se ponen en marcha en base a unas tipologías de autores referentes en el tema: Hart (1992), Shier (2001), Treseder (1997) y Wong, et al. (2010). Éstos apuntan a unas metodologías alternativas que requieren un cambio de perspectiva por parte de los adultos en la repartición de poder. Pero

en ocasiones los adolescentes experimentan dificultades para poner en marcha procesos de participación. El segundo subapartado aborda este tema, analizando desde los niveles de la teoría ecológica de sistemas (Bronfenbrenner, 1987) los factores que influyen en la participación de los menores. El tercer y último subapartado recoge las recomendaciones que organismos internacionales y nacionales han realizado para poner en marcha procesos de participación reales, teniendo en cuenta los tres subapartados anteriores.

1.2.1 Definiciones sobre participación.

La CDN constituye un marco de referencia para hablar sobre la participación de la adolescencia y la infancia¹⁰, (UNICEF, 2007). En el documento, se define como una expresión de libertad en temas que afectan a la vida de los menores, tanto en pensamiento (art. 14) como en acción (art. 12, 13, 15). Asimismo, se apela al deber del “mundo adulto” a escuchar su opinión (art. 12), y a los Estados parte¹¹ a velar por la calidad de la información recibida de los medios de comunicación (art. 17). Aunque se trata de un documento base de referencia, a lo largo de los años tanto en el mundo académico como en el político ha existido una dificultad para definir el concepto de “participación”, derivado de su carácter multifacético. De hecho, éste cumple una función de paraguas a un sinnúmero de prácticas que difieren en el grado de implicación entre ellas, por lo que nos encontramos con una multitud de marcos teóricos para conceptualizar las formas de participación. Un buen punto de partida para darnos cuenta son los 141 programas internacionales y nacionales recogidos en el apartado “Programas de Promoción de Participación Social Infantil” del informe “Experiencias de Participación Social (sobre todo europeas) efectiva de niños, niñas y adolescentes” (Casas et al., 2008). Para O’Donoghue, Kirshner y McLaughlin, (2003) refleja, en parte, una falta de consenso sobre los marcos y las definiciones conceptuales, especialmente los que tienen en cuenta la influencia de los contextos locales. Holdsworth, Stoke, Blachard y Mohamed (2007) consideran que el término se emplea en dos grandes líneas: por un lado, “estar ahí” o “tomar parte en las actividades”, y por el otro, “compartir decisiones sobre la implementación de políticas y prácticas sobre temas que determinan la naturaleza de la sociedad en la que los adolescentes viven” (p. 11).

¹⁰ La CDN recoge la edad comprendida entre 0-18 con el término “infantil”, es por ello que en la búsqueda de documentación y bibliografía sea más fácil encontrar empleado el término “Participación infantil”.

¹¹ En la Convención en versión castellana hace uso de la expresión “Estados parte”. Se tratan de todos los países menos Estados Unidos.

Siguiendo la última concepción de Holdsworth, et al. (2007), el poder ser parte de las decisiones que le afectan a uno mismo o al entorno que le rodea es, en realidad, ejercer democracia. Es una idea de sociedad cercana a la propuesta de educación para la ciudadanía democrática realizada por el Consejo de Europa (2010) y que se liga, a su vez, con la idea de la ciudadanía como proceso y como aprendizaje de la subjetivación (Biesta 2016) defendida en esta tesis. Desde esta premisa, varios son los autores que definen la participación de la adolescencia teniendo en cuenta la calidad de la misma frente a la cantidad. Pero para que esto pueda ser así, es decir, que se ponga más acento en lo cualitativo que en lo cuantitativo, y aunque parezca contradictorio, a la hora de definir la participación de los menores, las definiciones que a continuación se van a analizar ponen en el punto de mira al adulto y a su forma de hacer para conseguir el protagonismo de los menores. En la tabla 2 he recogido las características de cada una de las definiciones analizadas. Presentar de esta manera el análisis permite una primera aproximación a las características que son consideradas más importantes para llevar a cabo procesos reales de participación. Así, se aprecia que las ideas de “proceso” y “toma de decisiones” son fundamentales por todos los autores analizados, visibilizando la alineación entre la academia y los organismos de referencia sobre los discursos en relación a la ciudadanía.

Tabla 2:
características de la participación según diversos autores.

Definiciones ↓ Características	O'Donoghue, Kirshner y McLaughlin, 2003 ¹²	Hart, 1992 ¹³	Consejo de Europa, 2003 ¹⁴	Consejo de Europa, (Gozdick-Orwell, 2008) ¹⁵	Checkoway & Gutierrez, 2009 ¹⁶	Farthing, 2012 ¹⁷	Golombek, 2002 ¹⁸	Plataforma de Organizaciones de la Infancia, (Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000) ¹⁹	Consejo de Juventud, (De Miguel Martínez, 2004) ²⁰	Consejo de Juventud, 2005 ²¹	Novella et al., 2014 ²²
Acceso.	X		X	X			X	X		X	
Proceso.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Toma de decisiones.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprendizaje.	X		X	X				X	X	X	X
Temas que conciernen.	X	X		X		X	X	X	X		X
Tomar parte.				X		X			X		
Implicarse.			X	X			X		X		X
Responsabilidad.			X	X					X	X	
Medición Democracia.		X	X					X	X	X	
Derecho.		X	X					X	X		
Ciudadano activo.			X			X			X		X
Influencia.	X		X		X				X		

Fuente: elaboración propia a partir de O'Donoghue, Kirshner y McLaughlin, 2003; Hart, 1992; Consejo de Europa, (2003; Gozdick-Orwell, 2008); Checkoway & Gutierrez, 2009; Farthing, 2012; Golombek, 2002; Plataforma de Organizaciones de la Infancia (Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000); Consejo de Juventud (De Miguel Martínez, 2004; 2005); Novella et al., 2014.

¹² "Unión de actividades que permiten a los adolescentes participar e influenciar en la toma de decisiones que afecta a sus vidas y tomar medidas sobre cuestiones que les preocupan" (traducción propia) (O'Donoghue, Kirshner y McLaughlin, 2003, p. 7).

¹³ "El proceso de compartir decisiones que afectan la vida propia y de la comunidad a la que perteneces. Es el medio por el que se construye la democracia y es un estándar por el que se deben medir las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía" (Traducción propia). (Hart, 1992, p. 5).

¹⁴ "Supone tener el derecho, los medios, el espacio, la oportunidad y, cuando sea necesario, el apoyo para participar e influir en las decisiones, y para tomar parte en acciones y actividades encaminadas a construir una sociedad mejor" (Consejo de Europa, 2003, p. 7).

¹⁵ "En pocas palabras, la participación significa estar involucrado, tener responsabilidades y compartirlas. Significa tener acceso y estar incluido" (Traducción propia). (Consejo de Europa, 2006, p. 11).

¹⁶ "La influencia real de los jóvenes en las situaciones y las decisiones, no en su presencia pasiva como sujetos o destinatarios de servicios" (Checkoway & Gutierrez, 2009, p. 10).

¹⁷ "Proceso donde los adolescentes, como ciudadanos activos, toman parte, expresan sus opiniones, y tienen el poder de tomar decisiones en aquellos aspectos que les afectan" (Farthing, 2012, p. 73).

¹⁸ "Una estrategia del programa, incluso una actitud pública que anima a los jóvenes a expresar sus opiniones, a involucrarse, y a ser parte en los procesos de toma de decisiones en diferentes niveles" (Traducción propia) (Golombek, 2002, p. 8).

¹⁹ "Proceso gradual de aprendizaje, que pasa por diferentes etapas, mediante el cual se comparten decisiones que afectan tanto la vida propia como la de la comunidad. Es un medio, no un fin en sí misma, componente fundamental mediante el cual construimos la democracia y ejercemos el derecho de la ciudadanía, entendiéndola de manera inclusiva" (Plataforma de Organizaciones de la Infancia, 2000, p. 109-110).

²⁰ No realiza una definición concreta, pero sí apunta a los conceptos anexos al término que consideran clave (pp. 33-34): proceso, medio, democracia, escucha, poder, educación, derecho, Inclusión social, dar voz, toma de decisiones y responsabilidad. (De Miguel Martínez, 2004).

²¹ En esta publicación tampoco hacen referencia a una definición, pero exponen motivos que ayudan a configurarla (Consejo de la Juventud, p. 25): constituye un valor en sí misma; es un medio, no un fin en sí misma; es un derecho; es una condición para la transformación social; es una responsabilidad ciudadana; es una dimensión de la libertad; y es una forma de legitimar la democracia.

²² "Experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios" (Novella et al., 2014, p. 18).

Así, tras la revisión de las diferentes definiciones, se puede apreciar que el adulto profesional debería tener responsabilidades en diferentes niveles del proceso de participación de los adolescentes. Por ejemplo, en las definiciones propuestas por el Consejo de la Juventud (Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000; Consejo de la Juventud, 2005), Golombek (2002), O'Donoghe, et al. (2003), y el Consejo de Europa (2003; Gozdik-Ormel, 2008) se alude al nivel político. De hecho, el Consejo de Europa afirma que la participación debería verse como un principio político más que una mera técnica de intervención (Gozdik-Orwell, 2008). En sus definiciones, expresan de forma explícita la necesidad de incorporar la voz en las políticas y en las estrategias del programa, ya que en general son los adultos responsables los únicos encargados de este cometido. El Consejo de Juventud no propone una definición concreta, pero apunta a los conceptos próximos al término que considera claves, entre los que se encuentra "inclusión social", entendido como la obligación de tener en cuenta a todos los sujetos en la planificación y defiende un desarrollo normativo y unas políticas que apuesten por la efectividad de la participación (Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000). Para Golombek (2002), se trata de una estrategia del programa, una actitud pública que anime a los adolescentes a expresar sus opiniones, a implicarse y a ser parte en los procesos de toma de decisiones en diferentes niveles (p. 8). O'Donoghe, Kirshner y MacLaughlin (2003) expresan de forma explícita la obligación de incorporar el punto de vista de los adolescentes en las instituciones y procesos que influyen en la vida diaria de los adolescentes si se quiere hablar de una participación real y efectiva. El Consejo de Europa en la Carta Europea revisada sobre la participación de los jóvenes en la vida local y regional (2003), apuesta por una participación activa de éstos en las decisiones y actividades llevadas a cabo en los planos local y regional para crear sociedades democráticas, inclusivas y prósperas. En la carta, se reafirma la visión de que la mera votación, aunque importante, no es suficiente para la participación en la vida democrática. Novella et al., (2014) también se cuestionan la atención que se presta a los menores en relación con la concepción actual de ciudadanía, y defienden la idea de que se deben garantizar experiencias que intensifiquen el ejercicio ciudadano, con su dimensión más compleja del ejercicio político que comporta. En esta línea, el Consejo de Europa apunta a la responsabilidad del adulto en generar accesos para la implicación y a estar atento a la inclusión, mediante procesos de responsabilidades compartidas, ofreciendo diversas formas para implicarse y respaldando los procesos con recursos necesarios (tiempo, recursos humanos, financiación, etc.) (Gozdik-Orwell, 2008).

Pero la responsabilidad del adulto no se limita a la necesidad de incorporar la voz en las políticas o planes de infancia. Otro de los niveles de responsabilidad se basa en la metodología

de intervención. La mayoría de las definiciones consultadas (O'Donoghe, et al., 2003; Hart, 1992; Checkoway & Gutierrez, 2009; Farthing, 2012; Golombek, 2002; Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000; De Miguel Martínez, 2004; Novella et al., 2014) apuntan a la responsabilidad que éstos tienen en la manera de relacionarse y trabajar con los menores. De hecho, ésta es la característica en la que todos los autores que conciben la participación infantil desde la perspectiva de la calidad coinciden. En sus definiciones, se repite la frase "proceso de toma de decisiones compartida", lo que resulta particularmente relevante en los procesos de intervención socioeducativa. De esta frase se extraen dos ideas importantes ligadas a la concepción de ciudadanía defendida en esta tesis y por todas las definiciones analizadas: la idea de proceso, y la idea de "toma de decisiones".

- a) Por un lado, la idea de proceso: la creencia de que la participación requiere de tiempos prolongados. Esta premisa se une con dos ideas: la primera, que la participación se trata de un medio y un fin, que se convierte en una herramienta para tomar parte e intervenir en la vida social y comunitaria, constituyendo un valor en sí misma (Consejo de la Juventud, 2005). La segunda idea, que para que se convierta en una herramienta, se incorpora el principio educativo, ya que el aprendizaje de la participación requiere de tiempos y constancia para generar hábito de la cultura participativa que defienden Lawy y Biesta (2006). Como apuntan O'Donoghe, et al. (2003), uno de los peligros es pensar que con ofrecer oportunidades es suficiente, dando por hecho que están preparados para participar, y obviando que en realidad, tienen que aprender una serie de habilidades en sus experiencias que alteren su pensamiento.

Las definiciones del Consejo de Europa (Gozdik-Orwell, 2008), la plataforma de organizaciones de la infancia (Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000), Consejo de Juventud (De Miguel Martínez, 2004) y Novella et al., (2014) subrayan este principio educativo y el cambio que producen los procesos en sus definiciones. El Consejo de Europa habla de procesos compartidos de toma de decisiones y adquisición de ciertos niveles de responsabilidad, buscando el beneficio para todas las personas implicadas (Gozdik-Orwell, 2008). La plataforma de organizaciones de la infancia (Martínez Muñoz y Martínez Ten, 2000), por su parte, menciona que se trata de un proceso gradual de aprendizaje de toma de decisiones. Novella et al. (2014), consideran la participación como motor de maduración y avance, y especifican que el aprendizaje supone un desarrollo psicoeducativo, construir una serie de valores y ejercer la ciudadanía activa que se va apropiando durante las prácticas sociales en las que participan. Esta idea concuerda con

las palabras de las Naciones Unidas, al considerar la participación en la sociedad como una dimensión del desarrollo humano (PNUD, 2005, p. 61).

Para Novella et al. (2014), se tratan de experiencias educativas cercanas a las pedagogías antiautoritarias (inspiradas en Rousseau, Neill, Rogers, Freinet, Kohlberg, Dewey...), que buscan la formación de la persona en contextos naturales, “impulsando el deseo de aprender desde la autonomía y libertad, la configuración del yo desde la no directividad, espacios de autogestión, la autonomía y la responsabilidad comunitaria” (p. 15). Para estos autores, el principio educativo de la participación reside en las prácticas genuinas en sus contextos reales de vida. Se alejan de la concepción de que es en la infancia y en la adolescencia donde los menores tienen que aprender a participar para llegar a ser futuros buenos ciudadanos, porque implícitamente subyace un imaginario social de déficit sobre el colectivo. Por contra, defienden que “sólo en la medida en que los niños puedan ejercer genuinamente su derecho a participar, la formación para la ciudadanía será realmente eficaz” (p. 21). Para que este principio educativo sea más efectivo, el Consejo de Europa considera que los procesos de participación deben ser transparentes, basados en un compañerismo real entre adolescentes y adultos (Gozdik-Orwell, 2008).

Por tanto, su contenido formativo, y su potencial para “aprender a aprender”, permiten hablar de la participación 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 (Rebollo, 2005).

- b) Por otro lado, la idea de “toma de decisiones”, que en realidad, supone un traspaso de poder por parte de los adultos. La manera de tomar las decisiones y el nivel de implicación varía, y sobre este aspecto me centraré en el capítulo dos, pero lo que es importante en este punto es dar constancia de la importancia de la voz de los menores para una participación real y significativa. Como apuntan O’Donoghe, et al. (2003), no se trata de que los adolescentes sean los que tienen que decidir todo y los adultos tengan que acatar, sino que éstos desempeñan un papel crucial en ser guías y ofrecerles información y recursos necesarios.

De las once definiciones consultadas (tabla 2), en siete de ellas se especifica el grado exigido por parte de los agentes implicados en la toma de decisiones. En algunas

definiciones se especifica el nivel “tomar parte” (Consejo de Europa, 2003; Farthing, 2012), en otras hablan de “implicarse” (Golombek, 2002; Gozdik-Orwell, 2008; Novella et al., 2014), y “asumir responsabilidad” (De Miguel Martínez, 2004; Consejo de Juventud, 2004; Gozdik-Orwell, 2008). Es decir, no se trata de una toma de decisión cualquiera, sino que se requieren de formas de estar por parte del adulto y del adolescente que permita equiparar los roles de ambos agentes en el momento de la toma de decisión. Para el Consejo de Europa (2005), se necesita la implicación y compromiso de todo el conjunto de la sociedad en la toma de decisiones. En algunas definiciones, se detalla que se trata de toma de decisiones que les afectan directamente en sus vidas (O’Donoghe, et al., 2003; Hart, 1992; Farthing, 2012; Golombek, 2002; Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000; Novella et al., 2014), incluso algunas detallan más, especificando que estos temas les afecta a nivel tanto personal como a nivel comunitario (O’Donoghe, et al., 2003; Hart, 1992; Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000; Consejo de la Juventud, 2005). Un aspecto importante lo recalcan el Consejo de Europa (Gozdik-Orwell, 2008), Novella et al., (2014) y Wyness (2009) al mencionar que una de las condiciones para que la participación sea real y efectiva es que, independientemente que afecte a nivel personal o comunitario, la toma de decisión y la participación tienen que estar relacionadas con las necesidades reales de los adolescentes (Gozdik-Orwell, 2008).

Para Wyness (2009), al hablar de participación, se debe diferenciar entre “intereses” y “necesidades” de los adolescentes, ya que éstos últimos, además, son normalmente definidos y articulados por los adultos como los “mejores intereses” de los menores. Wyness distingue el término en cuanto a que éste se refiere a un rango de compromisos, deseos y experiencias que están mejor definidos por ellos mismos (p. 540). Por ello, debe haber una representatividad del interés colectivo, de ahí la importancia de “dar voz” a los adolescentes, herramienta por la que expresan sus intereses. Siguiendo esta línea de análisis de los procesos participativos, la participación no se debe medir en cantidad, sino en calidad de la misma (Creative Commons, 2012). Existen factores internos y externos que pueden limitar los niveles altos de participación, pero eso no significa que en la medida en el que los adolescentes puedan participar, no puedan cualitativamente ir adquiriendo las competencias cívicas necesarias afrontar el día a día de la forma más autónoma posible. Por otro lado, debemos diferenciar entre “camino” de participación escogidos por los adolescentes con “formas” que desde los planes, políticas y programas se les ofrecen. La primera hace referencia a las oportunidades que los adolescentes tienen para ser capaces de progresar en su compromiso en una organización y cómo son capaces de ir progresando. La segunda se refiere a la distinción entre

“implicación tokeneicista”²³ y “participación efectiva”. Muchas veces se da por hecho que las iniciativas que plantea la participación de los adolescentes acontecen en democracia, pero, en palabras de Konterllnik:

Dependerá de la manera en que se conciba o promueva la participación el hecho de que ésta pueda llegar a ser una instancia posibilitadora de la profundización de esa misma democracia, o bien que pueda lograr neutralizar o minimizar esa capacidad. (Konterllnik, 1998, p.33)

Novella et al. (2014) sobre este proceso se centran en el mundo de las emociones, y sugieren que éstas se construyen desde la percepción del individuo y el colectivo, a partir de la sensación de funcionalidad y utilidad de la participación desde el reconocimiento de la evolución de la cotidianidad. Para los autores, el menor que está inmerso en prácticas participativas auténticas se siente reconocido como participante y desde ahí construye su papel, su forma de relacionarse con la comunidad (p. 18).

Para concluir con el debate sobre la toma de decisiones, O’Donoghe, et al. (2003), Checkoway y Gutiérrez (2009) y el Consejo de Europa en la Carta Europea Revisada sobre la participación de los jóvenes en la vida local y regional (2003), especifican que dichas tomas de decisiones conjuntas tienen que tener algún nivel de impacto para que sea efectiva, ser experiencias significativas de influencia e intervención en las decisiones en el momento de la adolescencia, y no prepararles para ser ciudadanos activos en el futuro.

Aunque como se ha visto hasta ahora la mayoría de las definiciones ponen el peso en la función del adulto, una serie de autores subrayan otros aspectos. Por ejemplo, desde la perspectiva de la ciudadanía, Hart (1992), la plataforma de organizaciones de la Infancia (Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000), el Consejo de Europa (2003) y el Consejo de la Juventud (De Miguel Martínez, 2004; Consejo de la Juventud, 2005) señalan que se trata de un medio para medir la democracia de una sociedad, ya que, siguiendo al Consejo de la Juventud, la intervención efectiva de la ciudadanía en la vida pública se refrenda en el sistema político que basa su esencia en la soberanía popular. Otros autores como Hart (1992), la Plataforma de la Infancia (Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000) y el Consejo de la Juventud (De Miguel

²³ No existe palabra traducida al castellano del término “Tokenism”. Siguiendo la definición del diccionario de Cambridge, se tratan de aquellas acciones que son el resultado de pretender, a través de un esfuerzo superficial, dar ventaja a aquellos grupos de la sociedad que a menudo son tratados injustamente, con el fin de dar la apariencia de justicia. Se podría traducir como una “incorporación selectiva” o un “formulismo”.

Martínez, 2004; 2005) puntualizan que se trata de un derecho de los estados democráticos, un derecho reconocido por la Constitución y por la CDN, que requiere de un desarrollo normativo y de políticas que apuesten por su efectividad. Farthing (2012) y Novella et al., (2014), van más allá y concretan que ese derecho les permite ejercer la ciudadanía activa. El Consejo de la Juventud no emplea el término “ciudadanía activa”, pero hace referencia a éste al mencionar que se trata de una condición para la transformación social, que pone en marcha soluciones a problemas concretos y ejerce presión necesaria sobre los poderes públicos cuando así se requiere (p. 25). Las propuestas de Farthing (2012) y Novella et al. (2014) se basan en la construcción de la personalidad moral que defiende que implicarse en las prácticas educativas favorece la forma de entender el mundo, ya que “mediante esta implicación en las experiencias cotidianas se define el proyecto de vida y la propia matriz de valores en el marco de unos principios y referentes democráticos compartidos culturalmente” (Novella et al., 2014, p. 16). Los autores consideran que la implicación desde el ejercicio deliberativo y la acción comprometida suponen una fuente de cuestionamiento personal que lleva a desarrollar los instrumentos de la conciencia moral y a reafirmar unas guías de valor compartidas. El Consejo de Europa (Gozdik-Orwell, 2008) también subraya que dichos procesos deben ser voluntarios para que se genere hábito y cultura de participación. El Consejo de la Juventud (2005) considera que se trata de una dimensión positiva de la libertad, ya que el ejercicio es una expresión de las libertades públicas características de un estado democrático, suponiendo una forma efectiva de descentralizar el poder (p. 25).

Tras lo expuesto, se puede concluir que todas las definiciones analizadas conceptualizan la participación en niveles altos, en el que el adolescente cobra un cierto protagonismo, aunque un protagonismo compartido. ¿Pero es posible esta metodología de intervención? O’Donoghue, et al. (2003) consideran que en realidad estamos ante un reto, ya que la verdadera participación supone un profundo cambio de perspectiva en la forma de trabajar, basado en la repartición de poder, y creen que los adultos no están preparados para este tipo de participación. Las palabras de Krauskopf (2009) aluden al imaginario “adulcentrista” en el orden social, esto es, “las dificultades para una inclusión de los adolescentes en canales de participación e incidencia tienen como trasfondo la resistencia a aceptar una redistribución generacional del poder político y económico, y a replantear las bases de la autoridad en nuestras sociedades” (p. 171). Es decir, se plantea un reto de cara al papel de los adultos, ya que sólo cuando éstos sean conscientes del papel central como co-gestores que tienen los adolescentes para enriquecer el espacio de la acción pública y el desarrollo democrático se dará el auténtico traspaso de poder.

En este punto cabe preguntarse sobre los “cómo” en la intervención directa con los adolescentes, en el posicionamiento que el adulto toma hacia éstos.

1.2.2 Tipos y niveles de participación.

Existen referentes internacionales que muestran tipologías y modelos sobre cómo los adultos deben establecer las relaciones de poder con los adolescentes para que se puedan considerar prácticas reales de participación. Este enfoque constata la necesidad de la participación para el fomento de la autonomía, el desarrollo del empoderamiento, así como para la visibilidad social y el refuerzo de su capacidad de protagonismo cívico en los procesos de cambio social (Benedicto, 2011). Avanzar en el proceso de participación implica diferentes retos a los adultos. En esta línea, destaco cuatro modelos que son referentes en el tema: la escalera de participación de Roger Hart (1992), los grados de participación de Treseder (1997), la tipología de Shier (2001), y la tipología de participación y empoderamiento de Wong, et al. (2010).

La escalera de participación desarrollada por Rogert Hart (1992) sitúa en los peldaños de una escalera ascendente las iniciativas participativas (figura 1). Mediante dicha escalera, el autor busca hacer consciente al adulto de las diferentes formas de manipulación existentes, y ofrece pautas para lograr estimular y crear modelos de participación genuina. Para Hart, algunas prácticas no alcanzan los requisitos mínimos de información, voluntariedad, y responsabilidad y los califica como inaceptables, y estas prácticas vienen representadas en los tres primeros niveles: “manipulación”, “decoración” y “política de forma sin contenido”. Los siguientes peldaños muestran un mayor nivel de responsabilidad en el proceso, según el interés y la capacidad de los participantes: “asignados pero informados”, “consultados e informados”, “decisión inicial del adulto consultado con los menores”, “decisión inicial y dirección de los menores” y “decisión inicial de los menores compartida con los adultos”. Desde el punto de vista del menor, subir los peldaños implica haber alcanzado un cierto nivel de competencias ciudadanas, como ser capaz de hacer explícitas las demandas, asumir las responsabilidades derivadas de dichas demandas, así como un cierto estatus social en su barrio o lugar de residencia, donde se le ofrece una oportunidad de controlar su propio desarrollo.

Shier (2001) apunta que para muchos autores el aporte más importante de la escalera de Roger Hart se basa en el reconocimiento de las prácticas que no se pueden considerar como participación, para trabajar en su eliminación en sus prácticas educativas diarias. Para el autor, la aportación de Hart es más significativa en la identificación de la no-participación que en las prácticas de participación. El propio Hart reconoció más tarde (2008) que su modelo

necesitaba actualizar el marco en un actual conocimiento sobre el desarrollo de los adolescentes y pide cautela a la hora de realizar una interpretación demasiado estricta. El autor confiesa que la escalera no pretendía ser una herramienta comprensiva para medir el trabajo con los menores, sino un punto de partida para la reflexión crítica.

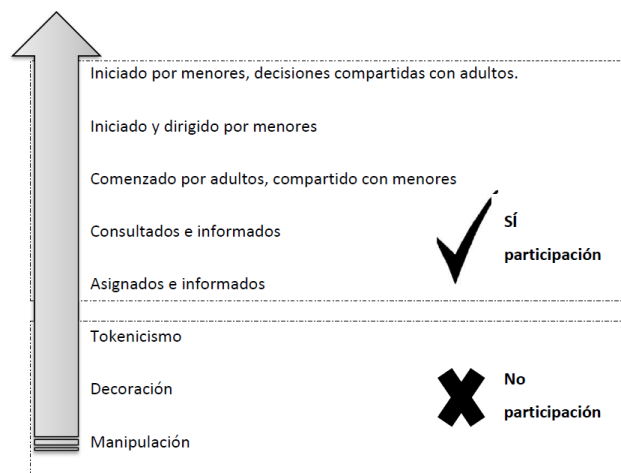


Figura 1: Escalera de participación de Roger Hart.

Fuente: Traducción propia de Hart (1992, p. 8).

La segunda tipología analizada es la realizada por Treseder (1997). El autor revisa la escalera de Hart en dos aspectos. Con la intención de superar las críticas recibidas por la alineación de los procesos, pretende mostrar con su modelo que no existe ni una jerarquía progresiva ni una secuencia particular en la que se desarrolla la participación. Cercana a la idea de O'Donoghue, et al. (2003), afirma que no debe haber límites para la implicación de los niños y adolescentes en dichos procesos, pero que antes de verse implicados de forma directa y con mayor peso en la dirección de la planificación, implementación y evaluación, necesitan vivir procesos de empoderamiento de forma adecuada para que sean capaces de participar de forma plena (nivel 5 de su tipología). Para elaborar su modelo (figura 2), Treseder se basa en las cinco condiciones que Hodgson (1995) considera que tiene que haber para alcanzar tanto la participación real como el empoderamiento de los menores: 1) acceso a todas las personas que están en el poder; 2) acceso a información relevante; 3) oportunidades reales entre diferentes opciones; 4) apoyo de personas de confianza; y 5) medios de apelación o queja si algo sale mal. A diferencia de la escalera de participación de Roger Hart (1992), para Treseder, el nivel más alto de participación se encuentra en las situaciones de autogestión, en las que los adolescentes tienen las competencias y recursos suficientes para gestionar por sí solos la toma de decisiones, y la figura del adulto se queda en un segundo plano, y su función es más de

ayudante que de orientador en las decisiones tomadas por los menores. Esta forma de entender la participación, en realidad, puede ser peligrosa, como apuntan O'Donoghue, et al. (2003), en el sentido en que los adolescentes no deberían ser los que deciden todo y los adultos los que tengan que seguirles. A mi modo de ver, además, rompe también con la idea de que el aprendizaje debe ser constante en las experiencias diarias de participación, ya que, siguiendo la idea de Treseder, en el intento de dar voz a los adolescentes, lo que provoca es la transferencia quizá absoluta del poder hacia los menores. Aunque hayan tenido procesos previos de adquisición de competencias y procesos de empoderamiento, en el último nivel de participación se pueden generar situaciones de desigualdad en temas de representatividad sobre todo en toma de decisiones, que van en contra de los principios democráticos. Por último, otro peligro que se puede detectar es el expuesto nuevamente por O'Donoghue, et al. (2003), en cuanto a que no es suficiente dar un espacio para la participación a los adolescentes, ya que se corre el riesgo, por un lado, de tokenismo, y por otro, de exclusividad.

El peligro de tokenismo, porque al insertar a uno o pocos adolescentes en procesos creados y dirigidos por adultos excluye cualquier oportunidad de participación significativa o influencia substantiva, acercándose a los niveles de "decoración" de Hart (1992). Checkoway (2007) también comparte esta idea, al señalar que estos hechos ocurren cuando los adultos colocan a los adolescentes en el centro pero la decisión ya está tomada, o cuando no se toman en cuenta sus puntos de vista. Además, una forma de participación dominante a la larga descuida la diversidad de las voces (Wyness, 2009). Si el ideal es que se creen procesos autogestionados, los procesos previos los realizarán un cierto grupo de personas con una serie de características concretas. Esta selección puede ser bien por el interés y la forma de ser de los adolescentes, bien por la propia decisión de los adultos. Para Krauskopf (2000) estaríamos hablando de "pseudovisibilización", al adoptar formatos adultistas que supone tendrán un reconocimiento positivo de los adultos.

Unido a esta última idea, O'Donoghue, et al. (2003) creen que existe un peligro de exclusividad al implicar a pocos adolescentes en la representación de grupos más grandes, en donde los más privilegiados o con habilidades son escogidos para participar. Se necesita trabajar intencionadamente para una participación inclusiva, superando la idea de representatividad. Esto supone construir estructuras, prácticas y culturas que apoyen la participación de aquellos adolescentes que proceden de contextos desfavorecidos o no poseen las habilidades requeridas, y por otro lado, supone romper con la idea de que la adolescencia es un grupo cultural homogéneo.

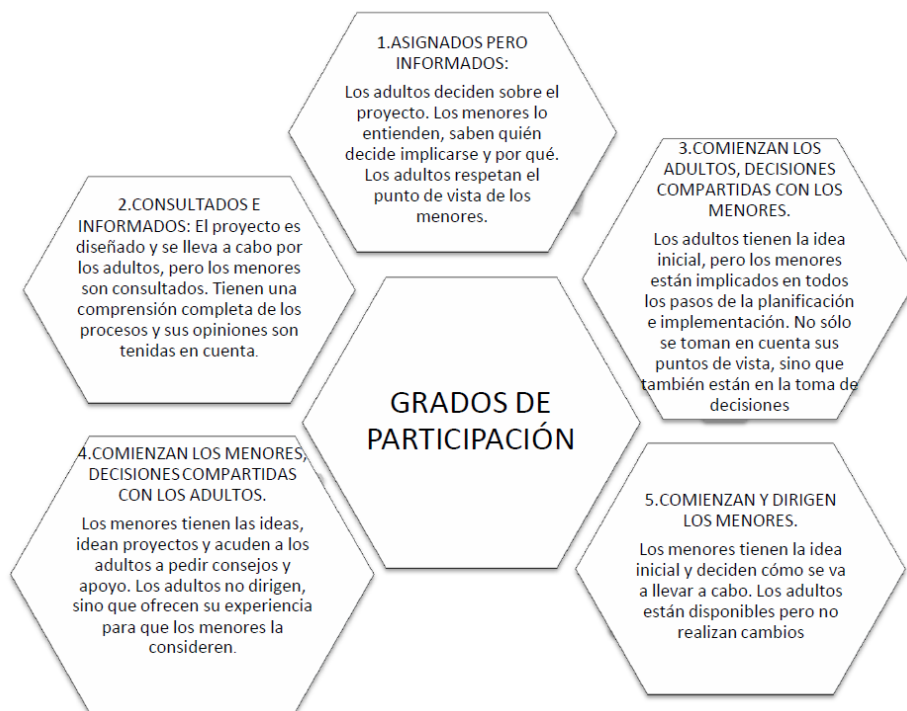


Figura 2: Grados de participación de Treseder.

Fuente: traducción propia de Treseder (1997, p. 95).

Shier (2001) es otro autor que realiza un modelo interpretativo de los procesos de participación de los adolescentes teniendo en cuenta el papel del adulto. Realiza un diagrama en el que identifica cinco niveles de participación para los menores (figura 3). Lo interesante del modelo de Shier es que conecta al adulto con el proyecto y la comunidad política. Es decir, en cada uno de los niveles que establece, matiza una serie de cuestiones al educador, como a la metodología del proyecto, como a las políticas por las que se rige el proyecto. En cada nivel de participación los sujetos y las organizaciones pueden variar en los grados de compromiso y en los procesos de empoderamiento. Con el fin de aclarar estos puntos, el autor identifica tres estadios de compromiso en cada nivel: apertura, oportunidades y obligaciones (también han sido referenciadas como “actitud”, “acción” y “responsabilidad”). Otro punto a destacar en este modelo es que no tiene en cuenta las prácticas que no considera participativas, sino que comienza con el nivel más básico (los menores son escuchados), que se equipara con el segundo peldaño de participación de Hart (1992): informada y consultada. Los niveles son los siguientes (Shier, p. 110):

- Los menores son escuchados.
- Los menores son apoyados a la hora de expresar sus puntos de vista.
- Los puntos de vista de los menores son tenidos en cuenta.

- Los menores están implicados en los procesos de toma de decisiones.
- Los menores comparten poder y responsabilidad en la toma de decisiones.

Como se puede ver en la figura 3, presenta su modelo con un cierto símil al tradicional juego de la oca, en el que en cada nivel va realizando una pregunta en cada una de dichas dimensiones dirigidas a los adultos en su forma de intervención, para ayudarles a identificar y mejorar los niveles de participación de los participantes. Se trata de una herramienta práctica tanto para la implementación como para la evaluación que puede ser empleada en la mayoría de las situaciones en las que adultos y menores trabajan conjuntamente. El quinto y último nivel se equipara a la idea de Hart, esta es, la necesidad de trabajar conjuntamente participantes y profesionales por un fin común.

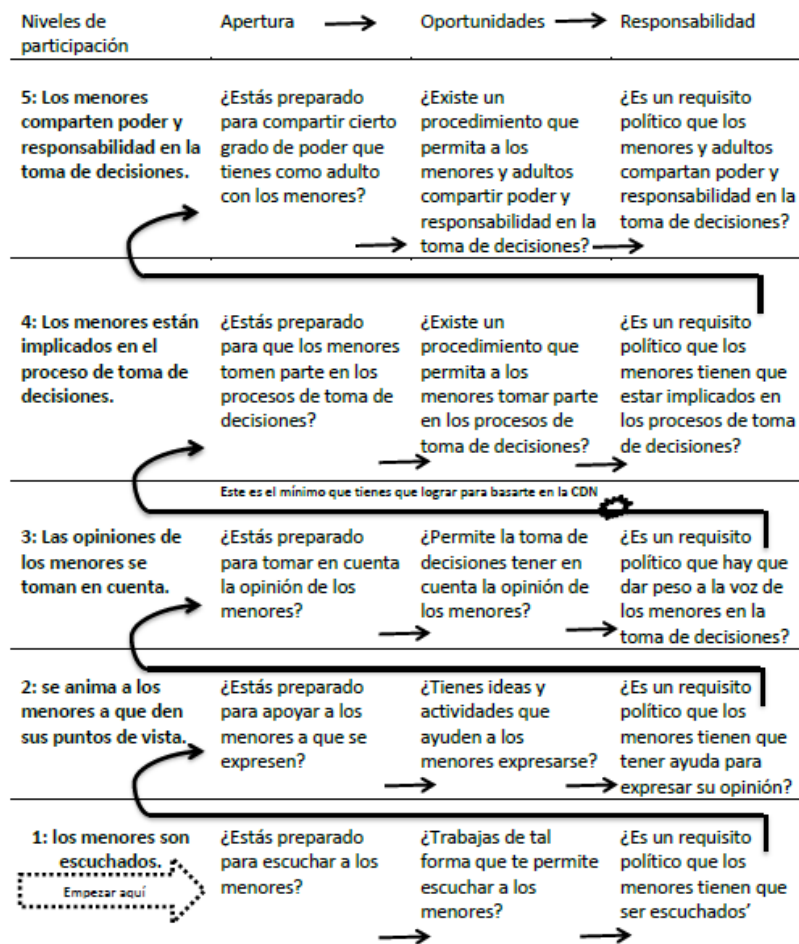


Figura 3: Tipología de participación de Shier (2001).

Fuente: traducción propia de Shier, (2001, p. 111).

Por último, en 4º y último lugar, vemos el modelo de Wong, et al. (2012). Construyen una tipología piramidal (TYPE Pyramid) con cimientos en los modelos centrados en la participación, en las relaciones intergeneracionales y considerando la investigación reciente en la “alianza entre adolescentes y adultos”²⁴ (figura 4). Lo novedoso de este modelo es la incorporación explícita del marco teórico del empoderamiento, el énfasis en la implicación tanto del adulto como del adolescente y cinco tipos de participación que articulan variedades de empoderamiento y desarrollo positivo de los adolescentes. En dicha estructura, presentan cinco tipos de participación que delinear varios niveles de implicación entre los adolescentes y adultos en un esquema de piramide. Hacen uso de esta forma geométrica para articular diferentes configuraciones del control adolescente- adulto que reflejan tipos de participación óptimos para el empoderamiento de los adolescentes. Esta forma intenta representar la hipótesis basada en la evidencia sobre los grados de empoderamiento y potencial de desarrollo positivo de cada tipo de participación. Las flechas también sugieren que el concepto de participación de los menores puede observarse como un continuo. Esta tipología, aunque evita emplear el símbolo de la escalera que puede llevar a confusión de que se tratan de procesos lineales, apunta al mismo ideal presentado por Hart (1992), en que el nivel real de participación se basa en espacios en los que las voces de los menores se escuchan y se toman en cuenta y en el que los procesos de toma de decisión son compartidos.

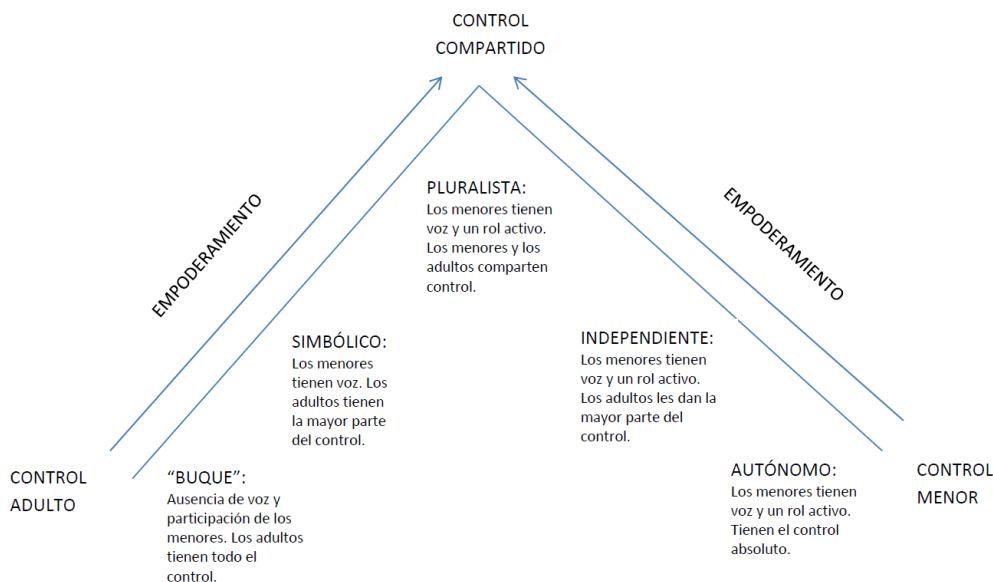


Figura 4: niveles de participación de Wong, Zimmerman y Parker (2012) .

Fuente: traducción propia de Wong, Zimmerman y Parker (2012, p.105)

²⁴ Este término se detalla en el capítulo dos.

Tras lo expuesto en las definiciones y en las tipologías presentadas, en los procesos de participación de los adolescentes, la figura del adulto constituye un requisito indispensable para que de forma conjunta lleven a cabo experiencias compartidas de participación y toma de decisiones en aspectos que les conciernen, sobre todo a nivel local. Se ha visto que la participación no es una cualidad intrínseca de los individuos, ni un elemento que se adquiere por sé, sino que necesitan experiencias participativas que permitan el entrenamiento en las competencias requeridas. Los modelos presentados por Hart (1992), Treseder (1997), Shier (2001) y Wong, et al., (2012) ponen de manifiesto esta idea, al señalar diferentes grados de experiencias y entrenamiento en competencias ciudadanas, que les permiten ir subiendo a niveles más altos de responsabilidad. Lo que se hace pertinente clarificar es que se deben favorecer estos espacios compartidos para que los adolescentes puedan entrenar, al igual y junto con los adultos de referencia, dichas competencias. Las experiencias compartidas además, deben ser de calidad, ya que como señalan Kirby y Bryson (2002), cuando se llevan a cabo procesos de participación de manera inapropiada (representada, por ejemplo, en niveles bajos de los modelos expuestos) puede generar impacto negativo en aquellos implicados. La idea no es que los adolescentes se vayan a convertir en “futuros buenos ciudadanos”, sino que, en su condición de ciudadanos desde la dimensión participativa, ejerzan su derecho y su deber de contribuir a la sociedad. Como afirma Rogoff (1990) “los niños no son entes separados, que se vuelven capaces en el futuro (...) sino que están de forma inherente implicados en el mundo social”²⁵ (p. 22). Poner esta filosofía en marcha ofrece una serie de beneficios a nivel no sólo personal de desarrollo del adolescente, sino que estos beneficios van más allá, influyendo de manera positiva los proyectos, la comunidad y el mundo político. En el siguiente subapartado me sumerjo en esta idea, exponiendo razones que justifican la importancia de la participación desde los parámetros definidos.

1.2.3 Posibles beneficios de la participación en general.

La participación, como se está delimitando, es algo más que un derecho reconocido en la *CDN* (art. 12, 13, 14, 15 y 17) y promovido por las principales instituciones internacionales. Lo visto hasta ahora parece indicar que la participación, entendida como una práctica genuina, es una necesidad, un derecho y un deber. En esta línea, diferentes autores han prestado atención a articular razones más allá del derecho por las que la participación debe ser promovida. La

²⁵ “Children are not separate entities, that become capable in the future (...) they are inherently engaged in the social world”.

revisión bibliográfica vislumbra los posibles beneficios de la participación en diferentes niveles: personal, organizativo, comunitario y jurídico.

- a) **A nivel personal**, porque la participación marca una diferencia positiva en la vida de los adolescentes (Gozdizk-Ormel, 2008; Sinclair, 2000; Checkoway, 2007). El ejercicio de la participación posibilita la construcción de habilidades y capacidades, como las habilidades para el debate, la comunicación, la negociación, el establecimiento de prioridades y la toma de decisiones (Sinclair, 2000). Al enfrentarse a situaciones de resolución de problemas de la vida real, aumenta la toma de responsabilidades de sus propias acciones y decisiones (Gozdizk-Ormel, 2008) relacionadas con el aumento de la responsabilidad social y los valores cívicos a largo plazo (Checkoway, 2007). En este proceso, los adolescentes también desarrollan la competencia cognitiva, ya que permite la posibilidad de exponer situaciones para comprender cómo funciona la democracia y cómo debería funcionar en la vida real, a la vez que desarrollan y entrenan el pensamiento crítico y las habilidades para implicarse de forma activa. Para el Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008) y Sinclair (2000), estos aprendizajes permiten a los adolescentes coger más confianza en sí mismos, adquirir mayor sentido de auto-eficacia y aumentar la autoestima. Es decir, se destaca el aumento del empoderamiento entre los adolescentes participantes, ya que los procesos educativos y aprendizajes que se adquieren en la metodología proactiva impulsada, favorecen el desarrollo personal, la confianza, la conciencia crítica y el sentido de eficacia. Además, el hecho de implicar a diferentes agentes comunitarios, favorece la creación de redes y el aumento del capital social formal, elemento influyente en los procesos de sentimiento de pertenencia y compromiso cívico. Ginwright y Cammarota (2007) en un estudio de dos años realizado sobre los jóvenes afro africanos y latinoamericanos en EEUU, afirman que las organizaciones comunitarias, el asociacionismo, proporcionan oportunidades a todos los jóvenes para desarrollar un compromiso basado en la práctica cívica crítica. Se desarrollan ideas, redes sociales y experiencias que construyen capacidades individuales y sociales que permiten luchar por la justicia social. Checkoway (2007) considera que los aprendizajes adquiridos les sirven para otras dimensiones de sus vidas, y que permiten mejorar los logros académicos. Otro de los beneficios a nivel personal es el hábito y la interiorización de una cultura participativa, un estilo de vida.
- b) Desde el **punto de vista organizativo**, la participación de los adolescentes en los programas y proyectos produce, en palabras de Novella et al. (2014), una mejora en el espacio en el que se lleva a cabo, ya que “la calidad de un proceso, ámbito o institución se optimiza cuando los implicados participan en ellos de forma activa” (p. 19). Mencionan

como ejemplo las “pedagogías participativas” que ponen en marcha en diversos contextos educativos para defender la idea de que este tipo de metodologías no se hacen exclusivamente para favorecer el desarrollo personal, sino para favorecer mejoras en el propio contexto de una forma corresponsable.

Para Checkoway (2007), la participación permite la implicación de los adolescentes en actividades conjuntas, lo que conlleva el entrenamiento en el establecimiento de prioridades y toma de decisiones, y permite planificar programas que contribuyan a su capacidad organizativa. En contra de aquellos adolescentes que no se sienten miembros de un grupo, los participantes en su conjunto juegan un papel que contribuye a la acción colectiva y les prepara para hacer la diferencia. Estos roles pueden ser especialmente significativos para los adolescentes en situación de desventaja social. Poner en marcha esta forma de trabajar, supone, desde el punto de vista de los profesionales, una mejora en su competencia, ya que, en palabras del Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008), les ayuda a entender las necesidades y los puntos de vista de los adolescentes, a reconocer los talentos y potencialidades y a desarrollar habilidades para trabajar de manera más eficiente con los adolescentes. El espacio mejora al cambiar el paradigma, crear la oportunidad a los profesionales de compartir su conocimiento y experiencia de una forma no impuesta, y convirtiendo los procesos de toma de decisiones más representativos. Para Sinclair (2000), esta forma de trabajar conlleva experiencias de participación más informadas, consensuadas y precisas, con más probabilidades de poder ser implementada. Esto es, si los adolescentes participan de forma activa en las decisiones, el resultado será mejor y la probabilidad de implementación mayor.

- c) **A nivel comunitario**, los procesos representativos se fortalecen y los procesos democráticos mejoran, ya que los adolescentes, al ir adquiriendo nuevas oportunidades a la vez que tienen un soporte adulto al lado, pueden ir implicándose en actividades voluntarias en los diferentes espacios comunitarios, contribuyendo de forma activa al desarrollo de la zona (Checkoway, 2007). Para el Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008), se estimulan nuevos enfoques e ideas en la resolución de problemas locales y regionales, a la vez de que se crean espacios para que los adolescentes usen sus talentos y fortalezas. Holdsworth (2003) añade que esta participación activa y significativa de los adolescentes en todos los aspectos de su vida es un derecho democrático que se basa el desarrollo de comunidades pacíficas, tolerantes y productivas.
- d) Por último, **a nivel jurídico**, Sinclair (2000) señala que llevar a cabo procesos de participación supone cumplir con la obligación y la responsabilidad de los Estados

Miembros de llevar a cabo un derecho reconocido en la CDN. Subraya que los adolescentes son participantes de los servicios y ciudadanos, y comparten los mismos derechos fundamentales que el resto de los participantes de los programas. Por último, añade que favorece la protección de los menores, ya que investigaciones sobre abusos infantiles apuntan a una falta de escucha a los menores participantes.

En resumen, lo expuesto en el presente subapartado permite considerar la participación como una herramienta fundamental de las sociedades democráticas, que llevándola a cabo desde su principio educativo, vislumbra mejoras a nivel personal, organizativo, comunitario y legal. Pero los procesos de participación y construcción de ciudadanía no pueden considerarse una cualidad innata sino que supone un proceso constante en un entorno de incertidumbre. Las investigaciones nos sugieren que, desde la educación, se deben ofrecer dispositivos que permitan crear una sociedad civil fuerte y organizada, en la que las personas aumenten su interés en las relaciones sociales y en la participación comunitaria. Las personas que entran en procesos de participación, se convierten en generadoras de cambio social, a la vez que se produce la transformación grupal. Según el Consejo de Europa (2003), todo proyecto educativo en este ámbito de la ciudadanía debe facilitar los mayores niveles de participación y reducir los obstáculos que impidan su desarrollo. En el siguiente subapartado, me centro en los diversos factores que facilitan o dificultan la participación, ya que éstos deberían ser tenidos en cuenta a la hora de planificar y gestionar proyectos participativos.

1.2.4 Factores que facilitan o dificultan la participación.

Son diversos los factores o variables que suscitan interés entre los investigadores a la hora de observar la influencia que éstos juegan en los procesos participativos. Se dan situaciones complejas, ya que se deben observar las condiciones en las que estos factores personales y contextuales interactúan en el día a día de las personas para influenciar la participación cívica.

Existe una amplia bibliografía sobre la influencia de los factores sociodemográficos, como la procedencia cultural (Abu El-Aj, 2007; 2009; Flanagan & Levine, 2010; Fonseca, González de Audikana, Ruiz-Narezo & Santibañez, 2014; Ginwright & Cammarota, 2007; Maiztegui & Fonseca, 2015; Rubin, 2007; Torney-Purta, 2007; Warwick, Cremin, Mason, & Harrison, 2011), nivel socioeducativo (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schultz, 2001) o socioeconómico (Barnet, 2008; Cusworth, et al, 2009; Wong, et al., 2010; D'Agostino & Visser, 2010). Por ejemplo, en una investigación realizada por Hyman y Levine (2008) para ampliar el conocimiento sobre los cambios que hay que realizar y oportunidades existentes para

incrementar la participación de los grupos desfavorecidos, constataron que la clase social y las diferencias culturales son predictores del grado de la implicación comunitaria y el compromiso cívico. La investigación realizada por Flanagan y Levine (2010), también constató las diferencias en la participación cívica de los jóvenes por diferencias sociales, raciales o de contextos desfavorecidos. Según los autores, 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 otra investigación cualitativa sobre la construcción de la identidad cívica, Rubin (2007) concluyó que las experiencias de los jóvenes de culturas minoritarias y en desventaja social difieren en gran medida con los jóvenes autóctonos de los Estados Unidos.

Atendiendo a las palabras de Wilkenfeld (2009, 2009b), al examinar el desarrollo del desarrollo cívico de los adolescentes es importante considerar los contextos de influencia, incluyendo la manera en que éstos se relacionan unos con otros. Esto se debe a que los tipos de aprendizajes que van adquiriendo en su desarrollo, se basan en un curriculum cultural más que en un contenido universal (Rogoff, 1990). En palabras de Lahire (2008), la adolescencia se basa en un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las que influyen tanto de manera conjunta como contradictoria la familia, el grupo de pares y la institución escolar. Estas variables merecen toda la atención, ya que, en palabras de Youniss, McLellan y Yates (1997) es más probable que los adolescentes que no muestran interés en idear soluciones a los problemas sociales se conviertan en adultos que no sienten ninguna responsabilidad u obligación ante la sociedad en general. Otra de las razones se basa en que la escasa exposición a los esfuerzos del cambio social en los adolescentes limita el conocimiento y las habilidades que éstos pueden aprovechar al alcanzar la edad adulta (Strobel, Osberg & McLaughlin, 2006).

Para la estructuración de este apartado, me baso en la teoría ecológica de los sistemas de Urie Bronfenbrenner (1987): el “ontosistema” (que hace referencia a las características propias de cada individuo), el “microsistema” (lo componen aquellos grupos cercanos con los que se interactúa y que son influyentes en la formación de la identidad), y el “macrosistema” (hace referencia a los marcos culturales o ideológicos que pueden afectar transversalmente a los otros sistemas ya que lo configuran los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales). De esta forma, me permite estructurar los diferentes factores, agentes y espacios que influyen en cada uno de los sistemas (figura 5). En el ontosistema, como se detallará a continuación, la revisión de la bibliografía identifica tres variables: la edad, el género y los rasgos de personalidad. En el microsistema se identifican diferentes agentes que influyen en la participación de los adolescentes: la familia, la escuela, el

grupo de iguales y los espacios extracurriculares. Por último, en el macrosistema, se identifican los prejuicios sociales, los medios de comunicación y las políticas públicas en relación a la adolescencia y juventud.

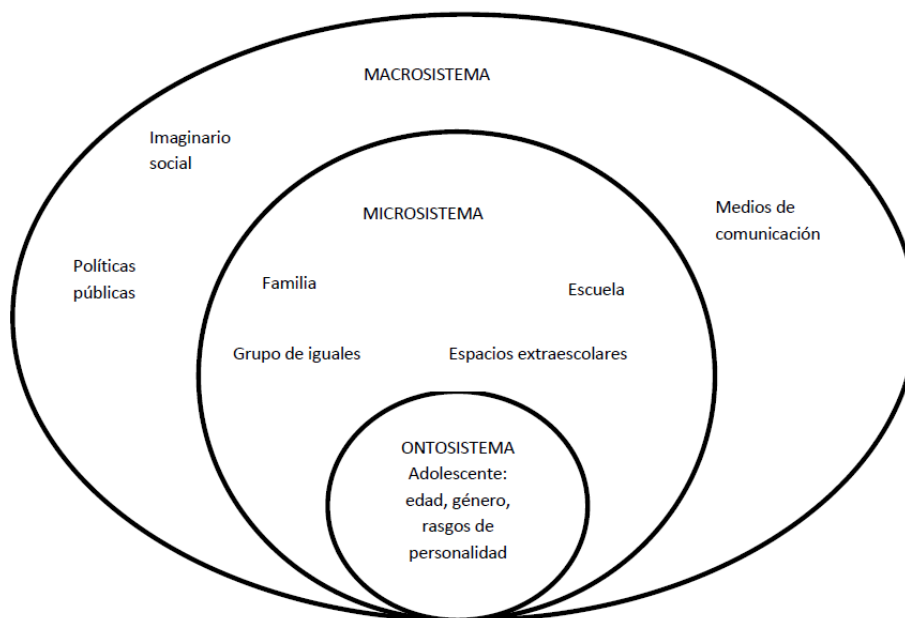


Figura 5: factores que influyen en la participación de los adolescentes

Fuente: elaboración propia basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987).

1.2.4.1 Ontosistema.

La revisión bibliográfica sobre investigaciones centradas en las características personales de los adolescentes identifican tres factores que influyen en la participación: la edad (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy & Shepard, 2005; Flanagan, et al., 1999; Goethem, et al., 2014; Wilkenfeld, 2009; Wyness, 2009), el género (Fonseca & Maiztegui, 2014; Goethem, Hoof, Orobio de Castro, Aken & Hart, 2014; Jenkins, 2005; Portney, Eichenberg, & Niemi, 2009), y las características personales (Maiztegui & Eizaguirre, 2008; Warwick, et al., 2011; Warwick, Manson, Cremin, & Harrison, 2010). A continuación, se detalla uno por uno. Para Checkoway (1998), estas variables contribuyen a forjar las características personales y las actitudes sociales que fomentan una mayor actividad.

a) Edad.

La edad se presenta como una variable relevante para la participación comunitaria ya que cuanto más se adentran en la adolescencia y en la pre-juventud, ésta parece decrecer. Flanagan et al. (1999) identifican dos factores que afectan al declive general de la participación

de los jóvenes en la adolescencia tardía: en primer lugar, razones académicas, ya que al estar finalizando sus años de educación obligatoria, parecen presentarse más exigencias y valoran los temas académicos. Este aspecto es subrayado por otros autores como Barnett (2008) y Cusworth, et al. (2009). En segundo lugar, el desapego propio del desarrollo evolutivo. Los autores consideran que a medida que pasan los años, los adolescentes se enfrentan más al adulto, y empiezan a cuestionarse aspectos que anteriormente no lo hacían. Sugieren que en la adolescencia temprana se da un adoctrinamiento de las virtudes de las clases políticas y de los comportamientos cívicos, pero que en la adolescencia tardía las actitudes de éstos pueden alejarse porque perciben una realidad y una información disonante.

Sin embargo, una vez que los adolescentes se implican en programas comunitarios, la edad aparece como predictor de actitudes y comportamientos cívicos (Akiva, Cortina & Smith, 2014; Krauss, et al., 2014; Goethem et al., 2014). Goethem, et al. (2014), realizan un estudio de meta-análisis para evaluar el efecto del servicio comunitario en el desarrollo de los adolescentes y la moderación de este efecto mediante la reflexión, el servicio comunitario y las características de los adolescentes para explicar los mecanismos que subyacen en los efectos de estos programas. Responden a dos objetivos. El primero, sintetizar las evidencias en investigación usando el meta-análisis basándose sólo en estudios que recogen inferencias de influencias causales. El segundo, identificar las condiciones y procesos por los que los servicios comunitarios influyen en el desarrollo de beneficios de los adolescentes. Analizan 169 estudios empíricos que examinan los efectos del voluntariado, el servicio comunitario y el aprendizaje-servicio en los beneficios del desarrollo del adolescente publicados entre 1980 y 2014. Los autores encuentran un efecto positivo de la edad en relación a las prácticas cívicas, lo que sugiere que los servicios comunitarios tienen mayores efectos cuando los adolescentes son más mayores. Según los autores, cuando los adolescentes se hacen más mayores están más capacitados para procesar e integrar nuevas experiencias, considerar y evaluar las perspectivas y necesidades de otros, y más capacidad de desarrollar su identidad cívica. Este hallazgo alimenta las teorías de la psicología del desarrollo, en cuanto a que durante el periodo de la adolescencia se incrementa el potencial para desarrollar nuevas habilidades cognitivas interpersonales, como la coordinación de múltiples perspectivas y la comprensión de uno mismo y de los otros como sistema (Eisenberg & Fabes, 1998; Selman & Kwok, 2010).

Se podría pensar que los adolescentes participantes en grupos organizados poseen las virtudes y habilidades necesarias para poder llevar a cabo procesos de participación, pero otros autores recomiendan “andar con cautela”, sobre todo en contextos en los que se encuentran

diferentes edades. Wyness (2009) realiza una investigación para indagar la relación entre la participación y la diversidad, examinando el rol que diferentes formas de participación juega en conectar con las voces de diferentes grupos de adolescentes de diversos contextos sociales y culturales. Desde una metodología cualitativa, realiza durante 2000 y 2003 entrevistas semiestructuradas individuales y grupales y observación no participante a 110 participantes y 24 adultos coordinadores de seis consejos escolares y 3 consejos cívicos. Los resultados son analizados en base a la teoría fundamentada. Sus conclusiones reflejan el peligro de generar relaciones jerárquicas. Se basa en el modelo “edad y estadio” (James & Prout, 1997) para sugerir que los estudiantes más mayores y los profesores representan las voces de los más pequeños, y por tanto puede tener el efecto de silenciar las voces de los más pequeños en las escuelas. La autora reflexiona sobre estas prácticas, e insinúa que reflejan el interés dominante de los adultos y los adolescentes más mayores, interiorizando esta jerarquía como algo normal y cotidiano de la vida escolar. El hallazgo de Wyness (2009) reafirma el peligro de exclusividad expuesto por O’Donoghue, et al. (2003).

b) Género.

Los estudios realizados en torno a la relación «género- compromiso cívico» muestran algunas diferencias que, aunque no son significativas en términos estadísticos, no deben obviarse (Jenkins, 2005). Se tratan de estudios que, en general, comparan el conocimiento y las prácticas tanto políticas como cívicas, teniendo en cuenta los diferentes contextos que facilitan los procesos de compromiso cívico (escuela, organizaciones religiosas y organizaciones comunitarias) (D’Agostino & Visser 2010). Aunque este debate no es central para esta investigación, merece ser destacado, ya que, como se verá a continuación, las prácticas cívicas varían en relación al género, por lo que se abriría una futura línea de investigación para analizar si estas diferencias se deben a las condiciones biológicas y psicológicas de los individuos, o a la influencia de la dimensión cultural en los estilos de educativos.

Retomo el estudio de Goethem, et al. (2014) para resaltar el resultado del análisis en relación a esta variable. Ni el sexo ni el contexto étnico del adolescente moderan los efectos generales de la experiencia. Este dato contradice la idea que Davies, et al. (2013) exponen en relación a esta variable. Tras una revisión de la literatura existente sobre el voluntariado, Goethem, et al. (2014) afirman que los miembros de una minoría étnica, clase social más baja y el género femenino están asociados con cotas inferiores de participación en voluntariado.

La revisión de fuentes secundarias realizada por Fonseca y Maiztegui (2014) va en consonancia con esta última afirmación. Toman como referencia el estudio Internacional de CIRCLE (Jenkins, 2005), el Informe Nacional Juventud en España (2012) y el estudio Autonómico del Gobierno Vasco La Juventud Vasca (2008), para detectar diferencias en cuanto al género y la implicación en la vida pública (Fonseca & Maiztegui, 2014). Las autoras sugieren que en general, dicha variable predetermina la posición de los y las adolescentes en la vida pública, y señalan el peso que tiene el ambiente familiar ante la necesidad del género femenino a tener, a diferencia de los hombres, buenos modelos que las anime a un mayor compromiso cívico, que englobe también los aspectos políticos. Para Jenkins (2005), la importancia de estos datos para realizar políticas y programas encaminados al desarrollo del empoderamiento y compromiso cívico no radica tanto en las diferencias numéricas, sino en las distinciones que se observan en función del género. Los datos de las investigaciones relacionadas con esta variable sugieren que, en general, predetermina la posición de los y las adolescentes en la vida pública. Parece que las mujeres, a diferencia de los hombres, necesitan de buenos modelos para animarlas a un mayor compromiso cívico, que englobe también los aspectos políticos.

c) Características personales.

Este apartado hace referencia a aquellos factores que dificultan o facilitan la entrada a la participación del propio sujeto como la falta de habilidad para participar, la poca confianza en las propias competencias o la desconfianza en el proceso. La investigación liderada por Warwick sobre las barreras y oportunidades que tienen los menores en situación de desventaja social para la participación y el compromiso cívico, sugiere en sus conclusiones que, a pesar de que muchos adolescentes se sienten cívicamente comprometidos, existen todavía muchas barreras que impiden este proceso (Warwick, et al., 2010). Una de las barreras más importantes se vislumbra en la propia concepción de agente sin capacidad de influencia, lo que hace que muchos adolescentes se disuadan de contribuir a la comunidad (Manson, Cremin, Warwick, & Harrison, 2010). El Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008), aparte de la creencia personal de que nada va a cambiar, señala la falta de interés por este tipo de asuntos (p. 19), es decir, lo relacionado con la esfera pública. En esta línea, la revisión de fuentes secundarias de Fonseca y Maiztegui (2014) muestra una fotografía de las prácticas de los adolescentes y jóvenes (tabla 3) en la esfera pública. Siguiendo dicha revisión, el Observatorio Vasco de la Juventud (2012) señala que el 59% de la juventud vasca había participado en acciones sociales y políticas en el último año, porcentaje superior al de la anterior encuesta realizada en 2010 (48%). Los resultados muestran que el 35% de los jóvenes europeos encuestados participan en

clubs deportivos, uno de cada cinco (22%) en organizaciones juveniles y el 15% son voluntarios en actividades dirigidas a la mejora de su entorno próximo (barrio, ciudad) o en grupos culturales (14%). Datos muy similares a los resultados nacionales, donde el 38% afirman participar en clubs deportivos, 24% en organizaciones juveniles, 14% en organizaciones locales, 18% en culturales. El porcentaje de jóvenes nacionales que participan en un partido político (7%) es superior a la media europea (5%).

Tabla 3:

Pertenencia a grupos y asociaciones de la juventud de 15 a 30 años.

	Grupo deportivo	Grupo cultural	Asociación juvenil	Org. Apoyo social/DD.HH.	Sindicato	Partido político
Europa	35%	14%	22%	8%	--	5%
Estado Español	38%	18%	24%	--	--	7%
CAPV	26%	16%	10%	5%	5%	3%

Fuente: Fonseca y Maiztegui (2014), a partir de European Commisison (2012) y Observatorio Vasco de la Juventud (2012).

1.2.4.2 Microsistema.

En este apartado se tienen en cuenta los agentes y espacios más cercanos a la vida de los adolescentes que pueden influir en la participación de éstos: la familia, la escuela, el grupo de pares y las actividades extraescolares. Se tratan de espacios y agentes más cercanos e influyentes de la ciudad para los adolescentes en y para su práctica de la ciudadanía. Sería, desde una perspectiva simbólica, lo que Morán (2007) denomina como “barrio”. Se basa en J. Jacobs (1973), para defender “la calle” como “primer escalón imprescindible para la implicación en la vida política de los ciudadanos y para el desarrollo de sus identidades de pertenencia” (Morán, 2007, p. 22). Le da tanta relevancia a dicho espacio, que sin ésta, considera que no se podría hablar de ciudadanía activa.

a) Familia.

Morán (2007) nos recuerda que el análisis social ha entendido a la familia como una institución que se corresponde con el desarrollo de la privacidad, pero la autora considera que la construcción del espacio “de lo privado” debe ser incorporado dentro de la narración que hace posible la constitución del modelo de ciudadanía ideal (p. 14). El hogar constituye un ámbito en donde, desde la infancia “se aprenden los modales, las normas de urbanidad y las reglas del

control del propio cuerpo, que son prerequisites básicos para la constitución del “hombre civilizado” y del “sujeto político autónomo” (p. 29). Es por esta importancia por la que se necesita analizar las influencias de este espacio en el adolescente.

La investigación sobre los efectos de los padres en el compromiso cívico casi siempre incluye el conocimiento cívico de los padres y comportamientos y discursos políticos como predictores fundamentales (Hart, Atkins, Markey & Youniss, 2004; McIntosh, Hart & Youniss, 2007). Otras investigaciones han examinado si las características de los padres tienen que ver con el sentido de responsabilidad cívica (Da Silva, Sanson, Smart & Toumbourou, 2004; Pratt, Turner & Piquero, 2004) o con las prácticas de los adolescentes (Barnett, 2008; Fletcher, Elder & Mekos, 2000; Zaff, Moore, Papillo & Williams, 2003). Algunos estudios constatan la relación entre las características y prácticas de los padres con los resultados cívicos de los adolescentes. La investigación realizada por Zaff, Malanchuk y Eccles (2008) sugiere que los hijos de los padres que actúan como modelos cívicos, que refuerzan las actitudes y prácticas de voluntariado y que participan de forma conjunta en actividades, son más propensos a involucrarse en actividades de voluntariado. Sin embargo, otras investigaciones no encuentran causa- efecto entre la relación parental y las prácticas cívicas de los adolescentes. Por ejemplo, Barnett (2008) realiza un estudio para indagar sobre las contribuciones de las características individuales, la familia y las características familiares de los menores para participar en diferentes tipos de actividades. Busca una indicación más precisa sobre la extensión y el tipo de participación de los adolescentes, y para ello examina la implicación en actividades extraescolares y el tiempo dedicado a éstas. También observa las diferentes habilidades que los programas ponen en marcha para atraer y retener a los adolescentes, las cuales, en palabras de la autora, pueden estar en cierta medida basadas en las características de los usuarios. Su muestra se basa en 216 alumnos de 6º de primaria (105 chicos, 111 chicas) y sus familias de 4 escuelas de secundaria de dos ciudades del medio oeste con una población moderada (110.000 y 38.000). Tienen en cuenta la diversidad en los aspectos de género, origen, situación familiar y características familiares. Los datos los recoge a través de entrevistas y cuestionarios a los padres en relación a los siguientes temas con el fin de determinar hasta qué punto cada uno predice la implicación de sus hijos en las actividades: trayectorias de participación de sus hijos, situación familiar y características familiares. Los resultados en relación a la influencia familiar muestran que ni los ingresos, ni la presencia de adultos en el hogar, ni el tamaño familiar ni las características de los padres contribuyen a predecir la cantidad de tiempo que los chicos pasan realizando actividades extraescolares. Aún así, entre sus resultados observa que sí influye el nivel educativo de la madre. Según el autor,

en aquellas familias en las que las madres poseen un nivel de educación superior y que trabajan pocas horas fuera del hogar predice la participación de los hijos.

b) Centro escolar.

La escuela se considera un espacio cuyo principal objetivo es la formación de futuros ciudadanos, que se postula como el lugar fundamental para sentar las bases del nosotros común, y transmitir al mismo tiempo las principales virtudes cívicas (Morán, 2007, p. 24).

Este contexto es visto como el mayor precursor de herramientas y actividades para la adquisición de competencias cívicas (Jenkins 2005) necesarias para favorecer los procesos de compromiso cívico (Youniss, et al., 2002; Wilkenfeld, 2009). Wilkenfeld (2009) utiliza el estudio de educación ciudadana de IEA²⁶ (Torney-Purta, et al., 2001) para explorar las explicaciones en la disparidad del compromiso cívico de los adolescentes a través del análisis de los efectos contextuales, incluyendo los mecanismos por los que las escuelas y las comunidades conjuntamente facilitan dicho desarrollo. Sus resultados manifiestan la aportación de la escuela al ofrecer oportunidades de experiencias democráticas basadas en la práctica, ambientes de apoyo para compartir diferentes opiniones, y espacios de aprendizaje en los que los ideales democráticos son comunicados a los estudiantes (p. 7).

En Europa, el fomento de la ciudadanía activa se promueve bajo el tratado de Lisboa, como herramienta para apoyar la continuidad de la democracia, Derechos Humanos e inclusión social (Hoskins, D'Hombres & Campbell, 2008). Hoskins, et al. (2008) realizan un estudio comparativo a nivel europeo con una muestra de 19 países²⁷ para analizar el efecto de la educación formal en los comportamientos cívicos. Se basan en la Encuesta Europea Social 2006/2007 y observan 20.441 sujetos menores de 18 años que en el momento de la investigación residían en dichos países. Su análisis se centra en el impacto que tiene la educación en base a tres medidas dicotómicas del comportamiento cívico: voto, ser miembro de un partido y acciones de protesta. Sus resultados muestran un impacto positivo de la educación en el comportamiento cívico. Concretamente, encuentran una correlación positiva y significativa entre el tiempo invertido en la educación formal con las tres medidas estudiadas. Además, cada año educativo aumenta la probabilidad de desarrollar comportamientos políticos.

²⁶ Asociación internacional para la evaluación de los logros académicos.

²⁷ Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Rusia, Eslovaquia, España, Suiza, Suecia, Reino Unido y Ucrania.

Se detecta un incremento de trabajos que buscan indagar en las vivencias de los estudiantes, en sus procesos de participación y en el papel que desempeñan las instituciones educativas. En una investigación cualitativa sobre la construcción de la identidad cívica, Rubin (2007) concluyó que las experiencias de los jóvenes de culturas minoritarias y en desventaja social difieren en gran medida con los jóvenes autóctonos de los Estados Unidos. En el Reino Unido, el proyecto “creating citizenship communities”, liderado por Ian Davies (2011), analiza el papel de los centros escolares en el desarrollo de la ciudadanía así como explorar la percepción y las prácticas comunitarias de los jóvenes. Concretamente, pretenden: identificar los actuales pensamientos y prácticas de las escuelas en torno a la ciudadanía; explorar la percepción y las prácticas de los adolescentes; y mediante el desarrollo de una estrategia de impacto, fomentar redes entre los profesionales y los diferentes agentes comunitarios. La fase cualitativa se centra en aumentar la comprensión sobre las visiones de los adolescentes y explorar las discrepancias y las similitudes entre: las actuales prácticas de educación ciudadana, la participación comunitaria en las escuelas y las percepciones y experiencias de los jóvenes en relación a la comunidad, a la participación comunitaria y a la cohesión social. Para ello, lleva a cabo un análisis (cuestionarios, entrevistas) sobre las implicaciones y barreras en relación al papel de los centros escolares y la participación de los estudiantes (Davies, et al., 2012). Los autores identifican cinco temas relevantes: los tipos de implicación/compromiso en la comunidad; el 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 una 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. Otro dato a destacar es que los adolescentes en situación de desventaja social no mostraron, en general, sentimientos de pertenencia a sus escuelas o a sus comunidades. Como se ha comentado en el apartado anterior, sin este sentimiento es complicado desarrollar procesos participativos.

Estas situaciones pueden deberse, según el Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008) a diferentes factores organizativos. Cabe señalar que aunque en ese caso esté hablando del contexto escolar, estos factores pueden influir a cualquier espacio relacionado con el día a día de los adolescentes. Por un lado, el Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008) señala como posible obstáculo la falta de apoyo ofrecido a los adultos profesionales sobre cómo implicar a los adolescentes de manera significativa y la falta de otros recursos necesarios (como por ejemplo el tiempo extra). La localización, la accesibilidad para todos los adolescentes y los

procesos muy formales se convierten en otros factores que influyen en la participación. Atendiendo al último, se pueden dar situaciones de desconfianza entre los adolescentes y los profesionales, por diferentes motivos. Puede correrse el riesgo de que en la planificación se obvие la existencia de diferencias entre los adolescentes y adultos en los valores, hábitos, noción del tiempo, estilo de comunicación, métodos de aprendizaje y niveles y tipo de experiencias (p. 24).

Siguiendo con los factores organizativos, Furco (2002) considera que los efectos de los espacios (formales o no formales) pueden depender de las características tanto del programa como del adolescente que lo desarrolla. El proyecto de investigación "*participación Infantil y construcción de la ciudadanía*" liderado por Trilla recogen datos durante 4 años (2009- 2013) con una metodología mixta (cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad) con el fin de dar respuesta a los siguientes tres objetivos: a) estudiar los efectos a medio plazo del hecho de haber vivido en la infancia alguna experiencia participativa intensa y genuina; b) indagar con la mirada retrospectiva de los jóvenes sobre dichas experiencias así como sus trayectorias posteriores y su concepción de ciudadanía; c) conocer las condiciones subjetivas que facilitaban la participación. Entre sus resultados, identifican tres condiciones para favorecer la participación a partir de las experiencias de los adolescentes tanto en escuela como en experiencias comunitarias: la accesibilidad de la información, el trabajo intergeneracional y la sostenibilidad (Novella et al., 2014).

Los resultados de Goethem et al. citado también en el apartado de familia (2014) en relación a las características de los programas señalan que los adolescentes se benefician más cuando la práctica se desarrolla de manera frecuente. Además, si va unida la sostenida reflexión, se refuerzan el impacto entre unos a otros en el efecto general de la experiencia. Un debate crucial, pero aún sin resolver, se basa en la concepción de la palabra "reflexión". Se refiere a una consideración meditada de la actividad y puede jugar un rol crucial en el significado de la experiencia en duraderos beneficios psicológicos. A través de la reflexión crítica, los adolescentes examinan la experiencia en clave de objetivos de aprendizaje (Hatcher & Bringle, 1997) que a menudo envuelve consideraciones académicas, personales, sociales o significados cívicos y (más adelante) contextos de esas experiencias (Toole & Toole, 1995, p. 100). Como consecuencia, la reflexión puede jugar un papel decisivo en posibilitar a los adolescentes aprender y beneficiarse de esas experiencias (Billing, 2009; Hatcher, Bringle & Muthiah, 2004).

c) El grupo de pares.

Según Collins y Laursen (2004), durante este periodo de la adolescencia, aunque los padres continúan teniendo influencia en la vida de sus hijos, los amigos y compañeros se convierten cada vez en agentes más importantes. Desde la psicología del desarrollo, Piaget (1932) explicó cómo la simetría generada entre las relaciones de uno mismo con sus iguales permite al adolescente superar el egocentrismo, ya que está en posición de extraer principios de las relaciones interpersonales generadas de las interacciones con sus iguales. Estas relaciones positivas, también predicen comportamientos cívicos (Da Silva, et al., 2004; Davies et al. 2013; Davies, et al., 2011; Yates & Youniss, 1998), así como pueden modelar la empatía y los valores (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy & Shepard, 2005; Volling, 2003). Yates y Youniss (1998) animan a avanzar en una línea de investigación sobre de los efectos a largo plazo de estas relaciones.

Desde la perspectiva del desarrollo, Pearce y Larson (2006) se cuestionan los procesos por los que los adolescentes pasan para llegar a alcanzar un compromiso y destacan el papel de los iguales y los líderes adultos en el inicio y mantenimiento de la participación. Para ello, seleccionan un programa cívico que los adolescentes tienen que llevar a cabo dentro del curriculum educativo. Durante cuatro meses, realizan tres entrevistas en profundidad (al inicio, a la mitad y al final de dichos meses) y entrevistas telefónicas más cortas cada dos semanas aproximadamente a diez adolescentes (teniendo en cuenta la diversidad en género, edad, etnia y nivel de implicación en el programa) y al coordinador del programa, además de observación no participante a siete de los adolescentes. Basándose en otros modelos de motivación, emplean la teoría fundamentada para sugerir un proceso de compromiso que requiere tres niveles relativos a la teoría motivacional, y cada nivel sugiere formas específicas de apoyo ofrecido por los iguales y los líderes adultos que facilitan el paso a cada uno de éstos. Primero, mucho peso en las relaciones entre los iguales y los adultos; en el segundo nivel, comienzan a establecer relación entre las injusticias que observan a su alrededor y los objetivos del programa. La tercera fase muestra una conexión personal entre el programa y la persona en dos aspectos: mejora de su entorno además diversión, agitación y aprendizaje personal.

d) Actividades extraescolares.

Una línea de investigación se basa en analizar las actividades cívicas como contextos de formación que desarrollan la identidad cívica de los adolescentes y su futura participación.

Para Youniss, McLellan, Su y Yates (1999) las actividades que en su naturaleza no son puramente cívicas, como el deporte o el arte, pueden servir como microcosmos de la vida pública, además de promover el capital social y las oportunidades para la construcción de las habilidades sociales que están relacionadas con el futuro compromiso cívico. Para examinar esta teoría en relación al compromiso cívico, los investigadores se centran en si la participación en actividades cívicas y no cívicas conlleva una identidad cívica. Por ejemplo, la participación en actividades extracurriculares en general durante el instituto predice una mayor probabilidad de voto y de realizar voluntariado en la juventud tardía (Glanville, 1999; Zaff, Malanchuk, Michelsen & Eccles, 2003), mientras que implicarse en actividades específicas predice una futura identidad cívica y compromiso cívico (Hahn, Leavitt & Aaron, 1994; Youniss, et al., 1999). Vondracek y Skorikov (1997) identifican la asociación entre la identidad vocacional con futuras actividades vocacionales. Fredricks, et al. (2002) confirman correlación positiva entre la identidad temprana en arte o deporte y una continua participación en esas prácticas. La asociación entre el presente y el futuro compromiso cívico es potencialmente más complejo que la simple relación directa, con la identidad mediando de forma potente la relación entre la participación cívica pasada y futura.

La educación requiere de oportunidades para poder desarrollarse, independientemente de las características y de la procedencia cultural, pero diferentes estudios reflejan que este no parece ser el escenario real. Por ejemplo, Palou Julián (2012), realiza un estudio cuantitativo sobre la integración de la juventud (14-18) de origen magrebí en Cataluña. De los índices de participación estudiados observa que “el mundo asociativo local no consigue llegar a los jóvenes, y que, por tanto, no son canales de integración” (p. 190). La autora se basa en otras investigaciones para afirmar la falta de acogida y participación de los jóvenes extranjeros en el tejido asociativo, siendo los centros abiertos los lugares donde se da mayor participación, constituyéndose como verdaderos lugares de acogida e integración.

Otro ejemplo es el proyecto *Tiempos escolares y tiempos de ocio* (Morán, Iglesias, Vargas & Rouco, 2012), 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. 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).

1.2.4.3 Macrosistema.

En este apartado más breve hablo sobre los agentes o espacios que configuran los marcos culturales o ideológicos que pueden afectar transversalmente a los otros sistemas mencionados y por ende, la participación de los adolescentes. Menciono los medios de comunicación junto al imaginario social y las políticas públicas.

a) Medios de comunicación e imaginario social.

Weller (2007) subraya el peso que tienen los medios de comunicación mediante un ejemplo de la televisión británica de los años 90, en el que aparece un adolescente que cumplía su decimotercer cumpleaños. Cuando el reloj dió las 00.00 h., el adolescente pasaba de ser un niño dulce y de buen comportamiento, a un adolescente rudo e insolente (pp.33). En consonancia con esta idea, Lourdes Gaitán considera que:

Las representaciones colectivas sobre la infancia y la adolescencia contemporáneas están alimentadas por la difusión, a veces explotada hasta la saciedad, de incidentes dramáticos y muy condenables (...) o de conductas que se muestran como impropias de su edad o de los riesgos que inconscientemente asumen o a los que resultan expuestos. (Gaitán, 2010, p. 30)

Para Weller (2007), estas representaciones conflictivas sobre los adolescentes tienen un peso importante en la visión de la comunidad más amplia. A su vez, dicha percepción puede tener influencia en las políticas de juventud. En esta línea, Davies et al. (2013) señalan la influencia negativa que puede tener la percepción de la sociedad y los medios de comunicación hacia los adolescentes en las prácticas cívicas de éstos.

Unido a la fuerza de los medios de comunicación, Camino y Zeldin (2002) ironizan en la fuerza que se le asigna al compromiso cívico como término inclusivo y de desarrollo, ya que los caminos que se les ofrecen a los adolescentes son limitados. Para los autores, son dos los aspectos principales que restringen las oportunidades del compromiso cívico: las creencias negativas sobre los adolescentes y la segregación producida por la diferencia de edad entre adultos y menores. Se podría decir que se trata de una distinción basada en el poder. Los autores apuestan por una participación inclusiva como estrategia y objetivo de la sociedad civil, y para ello proponen cinco alternativas contemporáneas: consulta pública/ política, participación en la coalición comunitaria, los adolescentes en la toma de decisiones organizativas, activismo juvenil y aprendizaje y servicio.

La relación que los adolescentes y jóvenes establecen con el mundo político se convierte en una de las fuentes más influyentes para la creación del imaginario social sobre éstos. Por ejemplo, la fotografía presentada por Fonseca y Maiztegui (2014) sobre el análisis de la participación juvenil y la afiliación de éstos basado en fuentes secundarias muestra unos porcentajes bajos en dichas prácticas, lo que puede conllevar a aumentar el imaginario social de sobre la apatía del colectivo hacia los temas públicos. En este sentido, Benedicto y Morán (2015) consideran que los estudios de juventud juegan un papel clave, ya que según sus preguntas de investigación y su enfoque metodológico legitiman los sentidos, definiciones e imágenes sociales que tienen efectos sobre la propia realidad de los adolescentes y jóvenes.

b) Políticas públicas.

El Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008) considera que el imaginario social y el posicionamiento del adolescente en la jerarquía social repercuten en las políticas destinadas a la juventud. Aunque ya en el 2002 el Libro Blanco de la Comisión Europea: *Un nuevo impulso para la juventud europea* (Comunidades Europeas, 2002) subrayó como reto la implicación de los jóvenes en la vida pública, el Informe Mundial de la Juventud del 2005 concluyó que las políticas relativas a la adolescencia y juventud seguían siendo impulsadas por estereotipos negativos acerca de éstos, dificultando el recuerdo sobre la fuerza positiva que pueden aportar para el desarrollo, la paz y la democracia (Naciones Unidas, 2005). En el año 2006, el Consejo de Europa alertó de la necesidad de combatir las tendencias que a lo largo de estos últimos 40 años se han ido desarrollando entre la participación política de los jóvenes: por un lado, el declive en la participación electoral y rechazo ante las instituciones formales; por otro, aumento de nuevas formas y espacios de participación política (Siurala, 2006). Considera que en general la sociedad se organiza desde una perspectiva adulcentrista, con un cierto grado de imposición por parte de los adultos, y estereotipos negativos sobre los adolescentes (Gozdizk-Ormel, 2008). A su vez, otro de los obstáculos que considera es el relativo a los costes relacionados con la participación de los adolescentes. Por un lado, porque se tiende a creer que el trabajo con adolescentes es responsabilidad de otra área, y por otro, porque a nivel administrativo suele predominar el interés cuantitativo más que cualitativo. La consecuencia de estos factores provoca una falta de procesos y políticas adecuadas a las necesidades e intereses de los adolescentes. Para que la situación cambie, el Consejo de Europa (Gozdik-Ormel, 2008) propone nueve medidas que los stakeholders deberían tener en cuenta a la hora de realizar e implementar políticas de juventud. Lo primero y fundamental es que las personas que participan tengan las necesidades básicas cubiertas. Este derecho cobra especial fuerza en

los momentos que se han vivido de crisis económica en nuestra sociedad, ya que como apuntan Planas, Soler y Feixa (2014), las políticas de juventud han experimentado un retroceso en este periodo, acercándose a la austeridad y a los recortes sociales. Melendro (2016) alerta de esta situación, y nos recuerda que muchos adolescentes y jóvenes se encuentran sin el apoyo o con un apoyo muy mermado de las redes de protección tradicionales (familia, organizaciones sociales o entidades y recursos públicos) (p. 162). Otro aspecto fundamental es la necesidad de tener una cierta sensibilidad hacia el derecho de la participación. Para que las políticas sean lo más eficaces posibles, el Consejo de Europa (Gozdik-Ormell, 2008) recomienda conocer la situación de los adolescentes en la comunidad (identidades, estilos de vida, etc.) así como tener detectadas las necesidades locales. Por último, para la implementación de una política eficaz sostenible requiere de recursos financieros (p. 24).

En el Reino Unido, Milbourne (2009), tras una investigación sobre el compromiso de los jóvenes en la comunidad dentro del marco de las políticas juveniles, concluye que existe una brecha y contradicciones entre los objetivos de las políticas y la propia práctica, ilustrando a su vez la complejidad a la hora de promulgar este tipo de políticas, sobre todo, a la hora de implicar a jóvenes de contextos desfavorecidos. Hacia este respecto, Benedicto (2011) critica la perspectiva de las políticas de juventud y ciudadanía, al centrarlas en el logro de la emancipación y acceso a la vida adulta, situando al colectivo en una situación de espera, y no contemplándoles como ciudadanos protagonista del desarrollo propio y de la sociedad. Francés García por su parte, recuerda la visión negativa que se emplea en muchas ocasiones para los diseños institucionales, atendiendo a visiones unidimensionales del ciudadano adolescente, que aparece:

Volcado en el mundo privado, con escasa voluntad de compromiso con los problemas que le rodean, ausente de responsabilidades e inmerso en todas las dificultades que encuentra en el proceso de transición hacia la edad adulta su integración dentro de la esfera productiva (Francés García, 2008, p. 40)

Recientemente, en diciembre de 2016, el Comité de los Derechos del Niño ha aprobado una nueva Observación General nº 20 sobre la aplicación de los derechos de los niños y las niñas durante la adolescencia. La razón fundamental para aprobar este documento se fundamenta en que no se ha prestado atención tan amplia a los cambios del desarrollo durante la adolescencia como a los años previos. Además, reconoce que el desarrollo y potencial de los adolescentes están condicionados por los Estados Partes, y que éstos no reconocen o invierten

en las medidas que serían necesarias para que ellos y ellas disfrutaran de sus derechos. En la Observación General se exponen cuatro objetivos (p.4):

1. Facilitar a los Estados orientación sobre la legislación, políticas y servicios necesarios para promover un desarrollo integral adolescente acorde con el cumplimiento de sus derechos.
2. Despertar conciencia sobre las oportunidades ofrecidas y los retos enfrentados durante la adolescencia.
3. Mejorar la comprensión de y el respeto hacia las capacidades evolutivas del colectivo adolescente y las implicaciones para el cumplimiento de sus derechos.
4. Fortalecer el reconocimiento para una mayor visibilidad y atención hacia los adolescentes y para una inversión que les permita ser conscientes de sus derechos a lo largo de sus vidas.

Para O'Donoghue, et al. (2003), una participación más extensa y significativa parece requerir de un contexto político más amplio en el que las voces de los adolescentes sean escuchadas y tomadas en serio, pero todavía tenemos mucho que aprender sobre las múltiples formas en que el contexto influye en los esfuerzos locales. Un punto de inflexión en este aspecto lo proporcionaron Zeldin y Prince (1995) a mediados de los noventa. Para los autores hay una falta de estrategia efectiva de coordinación entre los investigadores y los políticos. Sugieren que la sociedad parece tener claro lo que los adolescentes deben evitar para su desarrollo positivo (consumo de drogas, actos delictivos) pero no qué deben conseguir para ser buenos ciudadanos (p. 7). Desde esta perspectiva política, la preocupación es visible, ya que se percibe una brecha cada vez más amplia entre las experiencias de los adolescentes y la vida pública, poniendo en peligro la calidad de vida de los estados democráticos (Benedicto & Morán, 2002, 2007; Flanagan & Levine, 2010; Morán & Benedicto, 2008). Por ello, Benedicto y Morán (2007) apuestan por la necesidad de poner hincapié en la adquisición de las competencias necesarias para actuar en la esfera pública, influenciadas por factores sociales, culturales e históricos.

1.2.5 Organismos referentes y sus recomendaciones para hacer realidad la participación democrática de los adolescentes y jóvenes.

El interés por realizar este apartado se basa en la importancia de reflejar la sintonía existente entre las recomendaciones de los organismos internacionales de referencia en el tema con las

administraciones y entidades pertinentes que ponen en marcha propuestas de participación infantil, de adolescencia y juvenil más concretas.

Instituciones referentes sobre el tema de la participación infantil, adolescente y juvenil animan a los Estados Miembros a superar respuestas simplistas y proporcionar un espacio para que cada persona sea actora de su propia vida (con su variedad de necesidades, valores y modos de pensar), integrando tanto los rápidos cambios que caracterizan la sociedad actual como el análisis amplio de la realidad (Consejo de Europa, 2003, p. 42). Como se ha visto, el tema de la participación de los adolescentes es un derecho reconocido por la CDN (art. 12, 13, 14, 15 y 17). Dicho documento, ratificado por la gran mayoría de los países²⁸, es un documento político que le da un carácter jurídico, y por tanto, los Estados partes de la Convención deben contemplarlo en sus políticas. De hecho, 16 años más tarde de su creación y ratificación, el Informe Mundial sobre la Juventud del 2005 recordó que los estados miembros de las Naciones Unidas debían tener una política de adolescencia y juventud con sostenibilidad y financiamiento adecuado, que permita una mayor participación directa y real de los jóvenes en la toma de decisiones sobre su futuro y desarrollo (Naciones Unidas, 2005). La Comisión Europea también promulgó la necesidad de elaborar políticas que tuviesen por objeto garantizar la implicación efectiva y la participación de los jóvenes y adolescentes en iniciativas ciudadanas a nivel local y nacional (Milbourne, 2009).

Un referente europeo en materia de participación juvenil es la Carta Europea realizada en 1992 en la Conferencia Permanente al aprobar la Resolución 237 y el artículo 22. Diez años después, con el fin de evaluar los progresos realizados en lo que respectaba a la participación de los jóvenes, se realiza una conferencia titulada “Los jóvenes: actores en sus ciudades y regiones”. En este espacio se firma la Declaración de Cracovia²⁹, y en el año 2003, sale a la luz la carta revisada, tras la petición de los jóvenes de la necesidad de respuesta al CPLRE y al Consejo Asesor en cuestiones de Juventud del Consejo de Europa, ante los nuevos desafíos a los que tenían que hacer frente en las sociedades contemporáneas. Se trata del instrumento principal para promover la cogestión defendida por el Consejo de Europa en materia de adolescencia y juventud a lo largo de sus treinta años de existencia (Gozdzik-Ormel, 2008). Se dirige a las autoridades locales y regionales como entidades más cercanas a los jóvenes,

²⁸ Todos menos Estados Unidos.

²⁹ Se subrayan dos aspectos: el derecho de ciudadano, independientemente de la edad, y por tanto, de acceso a todas las formas de participación en la sociedad; el deber como ciudadanos en el desarrollo de una sociedad democrática, particularmente en la vida pública local y regional, pero con la necesidad de la reafirmación y la promoción de este papel por parte de la sociedad.

adquiriendo un papel fundamental que desempeñar a la hora de promover su participación en la sociedad. Este documento pretende asegurar que los jóvenes y adolescentes no se limiten a oír y a aprender sobre la democracia y la ciudadanía, sino que realmente tengan la oportunidad de practicarlas. Producida por un grupo de jóvenes y representantes de las autoridades locales y regionales, la carta está compuesta por tres bloques:

- a) Catorce recomendaciones para la realización de políticas sectoriales, en donde se mencionan diferentes espacios: deporte, ocio y vida asociativa; empleo entre los jóvenes y combatir el desempleo; entorno y hábitat urbanos, política de vivienda y transporte; educación y formación para promover la participación entre los jóvenes; movilidad y el intercambio; salud; igualdad entre mujeres y hombres; acceso a la cultura; desarrollo sostenible y medio ambiente; violencia y delincuencia; discriminación; sexualidad; acceso a los derechos y la legislación. Se insta a las autoridades locales y regionales a promover la participación juvenil. La lectura de las recomendaciones vislumbra los aspectos clave para fomentar una ciudadanía activa: dotar de espacios intergeneracionales para la participación en asuntos que les conciernen y/o afectan a sus vidas (a nivel local, regional y global); difusión de información sobre oportunidades y conocimientos y acceso a sus derechos como ciudadanos.
- b) En segundo lugar se presentan instrumentos para la participación de los jóvenes, en donde muestran los diferentes espacios en los que pueden ejercer la participación: escuela, medios de comunicación, nuevas tecnologías, asociaciones juveniles, ONGs y partidos políticos. Señalan que la participación sólo tiene sentido si se reconoce por parte de los adultos y se promueven las iniciativas creadas por ellos. Por ello, realizan recomendaciones a las autoridades de cómo mejorar dichos espacios.
- c) El tercer y último bloque se centra en la participación institucional de los jóvenes en los asuntos locales y regionales. Para poder llevar a cabo las políticas regionales del primer punto, la carta recomienda crear estructuras apropiadas y permanentes para la participación real de los jóvenes. Proponen la creación de Consejos, Parlamentos o Foros juveniles, lugares óptimos para la práctica de los principios de la ciudadanía democrática. Menciona al sector privado como posible fuente de financiación aparte del sector público, y proponen la figura del “Defensor de la Juventud” como figura mediadora entre los jóvenes y los representantes locales.

Con la convicción de que los jóvenes deben tener el derecho, los medios, espacios, oportunidades y apoyos para participar en la toma de decisiones, en 2008, el Consejo de Europa publica el manual *“Have your say!”* (Gozdzik-Ormel, 2008) con la finalidad de servir

como herramienta para llevar a cabo las recomendaciones establecidas en la Carta Europea Revisada sobre la Participación de los Jóvenes en la vida local y regional. En el capítulo seis ofrecen diferentes maneras de promover la participación juvenil a nivel local: consulta, creación de comités y co-operación en el área de la toma de decisiones (co-gestión):

- Participación consultiva (p. 71): se trata de uno de los mecanismos que puede ser usado de manera eficaz para implicar a los adolescentes de manera efectiva en la toma de decisiones a nivel local. Señalan que existe un debate latente entre los profesionales y los investigadores sobre los beneficios y las limitaciones de estos procesos. Por un lado, afirman que una consulta significativa es un proceso bidireccional que sucede cuando es posible influenciar el resultado final o los acontecimientos que van a suceder. Por otro lado, desde el punto de vista negativo, señalan que la consulta se percibe como un proceso en el que el poder y la última palabra queda en manos de los adultos. Esto significa que aunque los adolescentes tienen la oportunidad de contribuir y de expresar sus opiniones, al final los adultos tienen el poder de decidir si se llevan a cabo, y en qué medida se utilizarán sus contribuciones.
- Creación de comités participativos (p. 76-77): se tratan de estructuras que pueden variar en la forma, pero que siempre debe ser un foro en el que los adolescentes puedan expresar su opinión de forma libre, sus preocupaciones y propuestas relacionadas a las políticas y acciones de las autoridades locales.
- Co-operación en el área de la toma de decisiones (co-gestión) (p. 79): la co-gestión significa compartir el poder y la responsabilidad y en el área de la gestión entre dos o más partidos. Este sistema se puede emplear de manera satisfactoria cuando se implica a los adolescentes y jóvenes en los procesos de toma de decisión a varios niveles. El Consejo de Europa introdujo la co-gestión hace treinta años, cuando creó una única colaboración entre las organizaciones representativas juveniles y los gobiernos con la Dirección de juventud y deporte. Este sistema da la oportunidad a los adolescentes y jóvenes a tener su palabra en la formulación e implementación de las políticas de juventud del Consejo de Europa.

Preocupados con la disminución de la participación política en Europa, en el año 2013, la agencia ejecutiva de educación y cultura de la Unión Europea encargó a la escuela londinense de Economía y Políticas (LSE) un informe sobre la participación de los adolescentes y jóvenes (13-30) en la vida democrática (EACEA, 2013). Se revisaron los niveles, tipos y actitudes hacia diferentes formas de participación en todos los países, grupos de edad y grupos

socioeconómicos mediante una revisión bibliográfica, análisis de datos secundarios, una encuesta de siete países, casi 80 entrevistas, 18 grupos focales y un experimento multinacional en el voto electrónico y el uso de los medios sociales. Investigan sobre seis temas relacionados con la participación de los adolescentes y jóvenes: representación juvenil; promoción del compromiso cívico de los jóvenes en política; participación electoral; creatividad, innovación y participación; medios de comunicación; exclusión juvenil. El que interesa en este punto destacar es el relacionado con la creatividad, la innovación y la participación. La agencia realiza cuatro recomendaciones políticas: apoyo a las organizaciones que facilitan y promueven el voluntariado, crear espacios en donde los adolescentes sean escuchados, promover el emprendimiento social teniendo en cuenta la diversidad de orígenes y situaciones y salvaguardar las partidas presupuestarias destinadas a la adolescencia y juventud.

Dichas aportaciones han tenido influencia en las agendas políticas de los países desarrollados. Por ejemplo, en nuestro entorno más cercano y el que nos afecta directamente, el II Plan Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (PENIA) recoge el reto de la Participación Infantil y Juvenil en su 8º objetivo, explicitando la promoción de la Participación Infantil en todos los niveles y la creación de entornos adecuados para su desarrollo. El objetivo se plasma de la siguiente manera:

Promover la participación infantil, favoreciendo entornos medioambientales y sociales apropiados que permitan el desarrollo adecuado de sus capacidades, defendiendo el derecho al juego, al ocio, al tiempo libre en entorno seguros y promoviendo el consumo responsable, tanto en las zonas urbanas como en las rurales en aras de un desarrollo sostenible (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013, p.58)

Recomienda catorce medidas, explicitando los organismos competentes y colaboradores en cada uno de ellas y clasificadas en seis grandes temas (tabla 4): consulta, promoción de la participación local, creación de ciudades inclusivas, acceso e inclusividad, responsabilidad ciudadana y fomento de competencias y habilidades.

Tabla 4:

Grandes temas y medidas recomendadas por el II PENIA en su 8º objetivo.

TEMA	MEDIDA
<i>Consulta</i>	nº 1: Estudios de opinión de los niños
<i>Promoción de la participación local</i>	nº 4: Participación infantil en los municipios y estrategias comunes. nº 6: Desarrollo de ludotecas y otros espacios socioeducativos. nº 10: Promoción del voluntariado. nº 11: Asociacionismo adolescente y juvenil.
<i>Creación de ciudades inclusivas³⁰</i>	nº 7: supresión de barreras, regulación del tráfico y control de la contaminación. nº 12: programas amigas de la infancia.
<i>Acceso e inclusividad</i>	nº 5: deporte para todos. nº 14: juguetes accesibles.
<i>Responsabilidad ciudadana</i>	nº 13: consumo responsable.
<i>Fomento de competencias y habilidades</i>	nº 8: fomento de la lectura. nº 9: fomento de las artes.

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013.

De estas medidas es interesante observar la implicación de todos los agentes educativos que rodean la vida de los menores. Muy cercanas al tema de la presente tesis son las medidas relacionadas con el tema de “la promoción de la participación local” (nº 4, nº6, nº10 y nº11). En la medida nº 4, se apuesta por una participación infantil en los municipios mediante unas estrategias comunes. Para ello, apuntan a la promoción de la participación ciudadana como un contenido transversal en los programas de atención a la infancia y adolescencia, impulsando la creación de Consejos, clubs, espacios de diálogo y relación con otros colectivos, optimizando espacios de diálogo, informando y difundiendo su repercusión a los menores y desarrollando estrategias comunes a través de las Corporaciones Locales y movimiento asociativo, siempre desde un enfoque inclusivo. También la importancia de incidir en las acciones de ocio alternativo y el consumo de sustancias adictivas, y promover programas de formación para los agentes de intervención en el tiempo libre y medio ambiente con el colectivo de la infancia y adolescencia (p. 59). La medida nº 6, apuesta por el desarrollo de ludotecas y otros espacios socioeducativos que sean accesibles para el desarrollo de las capacidades de los menores, el estímulo de las relaciones de convivencia y el fomento de la participación infantil, así como promover sitios web a los usuarios de estos servicios con el fin de dar a conocer el derecho al

³⁰ Idea cercana al proyecto de Francesco Tonucci “Ciudad de los Niños” (1991).

juego, el ocio y el tiempo libre y las experiencias de las buenas prácticas. (p. 59). La medida nº 10 se refiere a la necesidad de promocionar el voluntariado y actitudes solidarias en los niños y adolescentes, especialmente en asociaciones a partir de los 14 años. Por último, la medida nº 11, defiende el asociacionismo adolescente y juvenil, poniendo especial hincapié también después de los 14 años (p. 60).

En resumen, en esta tesis hablar de ciudadanía y adolescencia supone salir de los estándares clásicos de ciudadanía y subrayar su dimensión participativa y educativa, que permite nuevas maneras de experimentar y ejercer la ciudadanía, como Knight Abowitz y Harnish (2006) recogen en su revisión sobre las tendencias de transmitir ciudadanía en países occidentales. Posicionarnos en esta dimensión permite el reajuste del término, que pone de manifiesto el carácter inclusivo, siendo flexible y dinámica ante la complejidad de la realidad en constante cambio que experimenta cualquier individuo. Es decir, presupone que cualquier individuo, independientemente de la edad y las características y/o condiciones personales, convive en la sociedad, y que por tanto, necesita de un proceso gradual de aprendizaje de ciudadanía, que comienza en la infancia y se prolonga a lo largo de la vida, dado que las capacidades humanas se desarrollan y cambian durante toda la vida, a un ritmo diferente, de acuerdo con el potencial individual y el entorno social (Lansdown, 2005, 2010). El análisis de la ciudadanía de los adolescentes, por su parte, debe trascender las ideas relacionadas con las concepciones de portadores pasivos y moverse hacia una comprensión basada en las habilidades de éstos para (re)formar los espacios (Helve y Wallace, 2001).

Las ideas que muestran tanto Weller (2003; 2006; 2006a; 2007) como el equipo de Biesta (Biesta, 2005; 2016; Lawy & Biesta, 2006; Biesta, et al., 2009) y Morán (2003; 2007) se convierten en referentes a la hora de realizar dicho cambio conceptual sobre la manera en que es concebida y articulada la ciudadanía en términos de práctica. Tras lo expuesto, se puede entrever que los autores defienden los siguientes postulados: que la ciudadanía ya no es una experiencia únicamente de los adultos, sino que es experimentada y articulada como un cambio más amplio en las relaciones sociales de todos los grupos de edad; que es reflexiva porque se retroalimenta a sí misma; y que es relacional porque se ve afectada por diferentes factores, incluyendo las condiciones sociales y estructurales que juegan sobre ésta. Además, consideran que limitar el aprendizaje de la ciudadanía al contexto escolar es un error, ya que, aunque pasan la mayoría del tiempo en este espacio, las prácticas que experimentan se basan en una concepción clásica de ciudadanía, ligada al modelo liberal, y en la que las relaciones se establecen bajo una premisa de poder, donde los adultos enseñan pautas que ayudan a

convertirse en buenos ciudadanos en el futuro. Por contra, sus ideas subrayan la importancia de los contextos cotidianos de los adolescentes, dado que son en éstos en los que se agrupan de forma libre, se relacionan, construyen su identidad y practican una verdadera ciudadanía. Son estos espacios los que dan pistas a los investigadores, profesionales y stakeholders sobre cómo están aprendiendo ciudadanía, cómo están interiorizando diferentes habilidades para ejercer sus derechos y responsabilidades.

Estos espacios cobran especial relevancia, ya que se convierten un verdadero “locus de aprendizaje” (Morán, 2007). El aprendizaje ciudadano desde la vertiente democrática enfatiza el sentimiento de pertenencia a una comunidad, el fomento de la autonomía personal y corresponsabilidad con la colectividad diversa (Arnaiz & López De Haro, 2004; Cabrera, 2008). Además, la práctica y la identificación con los espacios locales y los temas públicos es una concepción muy próxima a la idea “ciudadanía activa” defendida por la Unión Europea (Hoskins & Mascherini, 2009), o “Educación para la Ciudadanía Democrática” defendida por el Consejo de Europa (2010): una ciudadanía responsable, basada en los Derechos Humanos y en la justicia social, y que fomente el sentido de pertenencia en la comunidad. Una ciudadanía participativa.

Las oportunidades que se les ofrece desde el mundo adulto tanto en el acceso como en la forma de estar en dichos espacios marcarán significativamente las experiencias de los adolescentes. Así lo muestran las definiciones sobre participación realizadas por organismos y autores referentes en el tema, subrayando las responsabilidades del adulto en diferentes aspectos de la participación. Lo primordial, para todos ellos, es que se ofrezcan oportunidades prolongadas en el tiempo, es decir, que se vea el proceso participativo, y que se les permita tener parte en las tomas de decisiones, sobre todo cuando se refieren a asuntos que les atañen directamente. Para dar pistas sobre cómo proceder ante estas recomendaciones, autores como Hart (1992), Treseder (1997), Shier (2001) y Wong et al., (2010) realizan tipologías y niveles de participación que ponen el acento en cómo el adulto se posiciona frente al colectivo. Exceptuando a Treseder (1997), que considera que el nivel óptimo de participación se alcanza cuando los menores pueden llevar a cabo acciones de manera autónoma, los demás autores consideran que en la alianza y el trabajo conjunto entre los adolescentes y los adultos está la clave, poniendo siempre en primer lugar el interés de éstos últimos. La revisión bibliográfica muestra que poner en marcha proyectos de participación desde esta prisma permite considerarla como una herramienta fundamental de las sociedades

democráticas, así como un fin en sí misma, mostrando mejoras a nivel personal, organizativo, comunitario y legal.

En estos procesos, los adultos deberían ser conscientes de que existen factores que favorecen o limitan la participación de los participantes, a fin de potenciar los primeros e intentar reducir los segundos. Estos factores tienen un carácter holístico, que se visibilizan de manera esquemática mediante la teoría ecológica de los sistemas de Urie Bronfenbrenner (1987): el “ontosistema” (la edad, el género y las características personales) el “microsistema” (familia, centro escolar, el grupo de pares y las actividades extraescolares), y el “macrosistema” (medios de comunicación junto con el imaginario social y las políticas públicas). Los organismos internacionales mencionados no quedan ajenos a estos factores, y realizan una serie de recomendaciones que pretenden desarrollar y mejorar políticas y programas de educación ciudadana desde una visión de cultura democrática, que enfatizan los procesos nutridos de experiencias de participación significativa, faciliten el reconocimiento de sus competencias, y les permitan un cierto estatus de ciudadanía.

Capítulo 2:

Los programas comunitarios como espacios de ciudadanía y la alianza entre adolescentes y adultos como estrategia clave para su entrenamiento.



En lo que respecta al colectivo de la adolescencia, el interés por los estudio de los espacios se ha ampliado a lo largo de los años, ya que permite a los investigadores cambiar su enfoque de estudio, de verlos como un problema, a considerarlos como recursos para la acción participativa (Wong, et al., 2010). Esta idea la expresa Golombek (2002), al afirmar que desde los espacios de los programas comunitarios, los marcos de investigación del desarrollo de los adolescentes se están alejando de los modelos deficitarios, evaluándoles desde sus potencialidades, y diseñando intervenciones para construir un conjunto de competencias necesarias para participar de forma satisfactoria como adolescentes y como adultos. Golombek (2002) apuesta por este enfoque, ya que permite considerar a los adolescentes desde un prisma más holístico, al incluir el amplio rango de competencias sociales, morales, emocionales, psicológicas y cognitivas (p. 6)

La adquisición de las competencias que se necesitan para hacer efectiva la participación requieren de procesos educativos que contemplen la diversidad existente en la sociedad y otorguen oportunidades equitativas para su entrenamiento (Fonseca, et al., 2015). La revisión anglosajona de la literatura publicada en este ámbito permite observar una proliferación de estudios en el ámbito de la participación de los adolescentes en diversos contextos comunitarios, desde diferentes disciplinas. Aunque pongan el acento en propósitos dispares, se pueden entrever tres perspectivas fundamentales: la participación adolescente como constructo colectivo (Kirshner, 2003; Sherrod, Flanagan & Youniss, 2002; Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010), el poder y la justicia social (Ginwright, Noguera & Cammarota, 2006), y los procesos y resultados de las alianzas entre adolescentes y adultos (Biesta, et al., 2009; Kirshner, 2008; Mitra, 2004; Zeldin, Christens & Powers, 2013). El enfoque de la presente investigación se centra en este último punto. Siguiendo la línea de recomendaciones en este enfoque, surge la necesidad no sólo de atender al individuo como protagonista del cambio, sino también al papel que desempeñan las personas que les acompañan en los diferentes espacios (O'Donoghe, et al., 2003).

Las unidades de estudio tomadas suelen ser los espacios educativos fuera del horario escolar donde, a menudo, emplean la metodología etnográfica como herramienta para la investigación de los procesos socioeducativos (Cusworth, et al., 2009; Kirshner, 2008; Schwartz & Suyemoto, 2013). Investigadores como France (1998), Hall, Coffey y Williasom (1999) o Hall, Williamson y Coffey (2000) intentan cambiar el énfasis en la investigación sobre la ciudadanía, reconociendo que la ciudadanía no puede ser aprendida sólo en el centro escolar, sino que se aprende a través de cualquier contexto y situación. Para estos autores, se ve la necesidad de pasar de preguntas sobre la eficiencia, eficacia o calidad, a una preocupación más directa que

recoja la vida completa de los adolescentes. En esta línea, Checkoway (2013) hace especial hincapié en el papel que juegan los programas comunitarios como espacios de “educación para la ciudadanía”, ya que considera que la escuela, como contexto primario de enseñanza de competencias cívicas, muestra una carente adaptación curricular en esta materia.

Las organizaciones basadas en la comunidad representan un contexto emergente para los investigadores porque destacan, en relación con otros contextos de influencia del día a día de los adolescentes, como lugares donde se llevan a cabo metodologías y estrategias donde éstos pueden ser agentes significativos de su propio desarrollo (Larson, 2000; McLaughlin, 2000; Zeldin & Price, 1995). Para el Consejo de Europa (2006), estas organizaciones permiten el entrenamiento en una ciudadanía democrática y refuerza la sociedad civil. Por tanto, y como se detallará en las siguientes páginas, los programas comunitarios se convierten en contextos clave para realizar dichos procesos educativos. En el siguiente epígrafe se analizan las características de los programas comunitarios que convierten a estos espacios en idóneos para el ejercicio de la ciudadanía. Para ello, se consideran diferentes investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de estos espacios al identificar razones que atañen a todos los agentes implicados: adolescente, adultos, organización y comunidad.

2.1 Los programas comunitarios como espacios de ciudadanía.

Los programas comunitarios son espacios en los que se llevan a cabo iniciativas que de forma simultánea promueven el desarrollo positivo de los adolescentes y el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen. Para Checkoway (2013), se tratan de iniciativas que promueven la justicia social desde un enfoque democrático, en el que se subrayan los procesos y la participación de todos los integrantes, y en el que se defiende la organización comunitaria como vehículo para generar poder para influir en las decisiones y alterar las relaciones de poder en la sociedad. A su vez, los adolescentes toman un papel protagonista dentro del programa, ya que éste está diseñado en base a las fortalezas de los adolescentes y ofrecen oportunidades para experimentar agencia, voz y contribución, favoreciendo procesos de empoderamiento (McLaughlin, 2000). Reconocen y aúnan tanto la necesidad de crear espacios para que los adolescentes adquieran aprendizajes mediante la participación, como la mejora de la comunidad (Checkoway, 1998). Kirshner (2009) considera que se tratan de espacios seguros, en donde se permite la experimentación, la formación de la identidad, la posibilidad de elección y la resolución de conflictos. Así, su estructura enfatiza la igualdad y la colaboración. Facilita experiencias de autonomía, voz y agencia a través de oportunidades de

los adolescentes de tomar decisiones, de adquirir roles de líder, y de expresar libremente sus pensamientos y perspectivas (McLaughlin, 2000).

En estas experiencias, la relación jerárquica y las dinámicas de poder de los adultos se disminuye por la formación de una relación basada en intereses mutuos y en la confianza (Camino, 2000). Se tratan, por tanto, de espacios que facilitan la formación para una ciudadanía activa, ya que su organización permite la participación real, entendida como un proceso de construcción social (Cabrera, 2008). La Carta Europea sobre participación de los jóvenes en la vida local y regional (Consejo de Europa, 2003) considera que estos espacios son singulares, por cuanto se centran fundamentalmente en reflejar sus opiniones y en atender sus necesidades e intereses. También ofrecen un espacio que les permite aprender y experimentar las oportunidades y desafíos que supone participar en decisiones y actividades junto con otros iguales (p.24).

Ginwright (2003) realiza una distinción entre las metodologías que se llevan a cabo en la práctica dentro de estos programas. Diferencia por un lado, aquellos que llevan a cabo una metodología tradicional de desarrollo, y por otro lado, aquellos que permiten la organización real de los adolescentes. Para el autor, las estrategias de desarrollo convencionales se centran en general en construir capacidades interpersonales, que se fortalecen cuando los adolescentes trabajan conjuntamente con sus iguales y adultos, desarrollando relaciones y amistades significativas y desarrollando identidades positivas. También desarrollan habilidades como la resolución de problemas, expresión creativa y mejora de la comunicación oral y escrita. En cuanto a las metodologías que permite organizarse a los participantes, incorporan dos elementos del desarrollo que cobran fuerza en los procesos democráticos. Por un lado, la *capacidad socio-política*, que enfatiza la conexión entre los problemas comunes comunitarios y los temas políticos más amplios. Esta capacidad ofrece a los adolescentes la posibilidad de trabajar hacia la equidad y la justicia social. Por otro lado, la *capacidad comunitaria*, que se centra en abordar e intentar cambiar los problemas comunitarios y sociales. La capacidad comunitaria se fortalece cuando los adolescentes de forma colectiva trabajan en temas comunitarios, establecen alianzas con otros agentes e instituciones y debaten sobre las políticas para mejorar sus comunidades. Además, esta capacidad permite el desarrollo de las habilidades analíticas, como la investigación y el debate de ciertos temas, llegar a consensos, y desarrollo de sentido de propósito y logro en los esfuerzos de mejora de la comunidad.

La revisión bibliográfica permite identificar cuatro razones que justifican el papel fundamental de estas iniciativas:

- La primera, parece que es en la esfera de la solidaridad social donde cobra sentido el significado de la participación cívica de los actuales adolescentes (Youniss, et al., 1997; Youniss et al., 2002). Checkoway (2007, p. 2-3) señala que estas prácticas favorecen el trabajo intergeneracional en red, el establecimiento de roles, la creencia compartida del poder del cambio, la cooperación multicultural y el desarrollo comunitario. De esta forma, al implicar a diferentes agentes comunitarios, favorece la creación de redes y el aumento del capital social formal, elemento influyente en los procesos de sentimiento de pertenencia y compromiso cívico (Kirshner, 2004), ya que estos programas se convierten en mediadores entre los adolescentes y su comunidad (Jennings, Parra-Mediana, Hilfinger Messias, & McLoughlin, 2006), a la vez que promueven valores cívicos (Zaff, et al., 2003). Por ejemplo, el estudio de dos años realizado por Ginwright y Cammarota (2007) sobre jóvenes afro africanos y latinoamericanos en EEUU, afirma que las organizaciones comunitarias, proporcionan oportunidades a todos los jóvenes para desarrollar ideas, redes sociales y experiencias que construyen capacidades individuales y sociales que permiten luchar por la justicia social.
- La segunda, se crean procesos educativos basados en una metodología proactiva que favorecen el desarrollo de competencias cívicas, tales como la confianza, la tolerancia, la conciencia crítica y el sentido de eficacia (Kirshner, 2008).
- En tercer lugar, por ser espacios de entrenamiento en la comprensión de los problemas comunitarios y de procesos socio- políticos locales (Watkins, 2009) y más amplios en el que pueden tomar parte (Kirshner, 2004), así como de técnicas de organización comunitaria para cambiar condiciones o responder a temas que atañen a sus vidas desde una orientación de justicia social (Ginwright, 2008).
- El cuarto motivo ilustra la relación entre los conceptos de “compromiso cívico”, “participación” y “empoderamiento”, creando un vínculo de retroalimentación. Al implicar en acciones cívicas a los y las adolescentes, y promoviendo el compromiso cívico, éstos pueden desarrollar su capital social y contribuir de manera satisfactoria en su potencial individual y colectivo, a pesar de su situación en la comunidad (Manson, et al., 2010). Para Flanagan y Levine (2010), el compromiso cívico es un importante barómetro de la futura democracia. Estos autores consideran que se relaciona estrechamente con la ciudadanía activa, permitiendo los procesos de construcción de las capacidades individuales cívicas de los adolescentes. Así, se convierte en una herramienta poderosa para realizar la transición al trabajo público y contribuir al desarrollo de sus comunidades y la sociedad en general

(Shaw, Brennan, Chaskin & Oolan, 2012), combinando el conocimiento, las habilidades, valores y motivaciones de los individuos y grupos (Hyman & Levine, 2008).

Este tipo de programas se enmarcan dentro de la denominada “educación no formal”. Las investigaciones en este campo sugieren que estos entornos, en sí mismos, favorecen el desarrollo de la identidad cívica, la confianza y la tolerancia (Flanagan & Levine, 2010; Kirshner, 2009), ya que la menor jerarquización y la organización flexible facilitan las experiencias de participación real (Biesta, et al., 2009), cumpliendo una función educativa (Council of Europe, 2002). Shaw, Brennan, Chaskin y Oolan (2012) consideran la formación explícita en el ámbito de la educación no formal un sector privilegiado para la promoción de la ciudadanía activa cuyo objetivo principal es fomentar el sentido de pertenencia y el desarrollo socio-personal a través de la convivencia y la participación activa en la comunidad. Según el Consejo de la Juventud, la educación no formal:

Son aquellas actividades educativas promovidas por la sociedad civil y fuera del sistema educativo institucional, donde los educadores no están insertos en una estructura jerarquizada y siendo, a diferencia de la educación informal, una acción educativa intencional y consciente, dotada de metodología, donde no se pretende la mera transmisión de conocimientos para la obtención de un título sino la concienciación del individuo adquiriendo así una percepción de sí mismo y de su entorno para una posterior modificación del mismo. (Consejo de la Juventud, 2005, p. 69)

Desde la educación no formal, se programan de actividades diversas, en donde los adolescentes adquieren diferentes niveles de responsabilidad y participación y se fomenta el desarrollo en valores y educación entre iguales. Asimismo, se subraya la intencionalidad presente en las actividades y en la estructura organizativa y metodológica y la importancia de incorporar a otros actores sociales (asociaciones juveniles, ONGs, parroquias, centros cívicos) en una responsabilidad educativa compartida. Sin embargo, estos proyectos no se refieren solamente a adquirir ciertas habilidades para la acción sino que alude a la conciencia personal, al pensamiento crítico y al compromiso. Por eso, las instituciones públicas y las políticas sociales han potenciado el desarrollo de los espacios no formales como ámbitos de educación ciudadana por su alto potencial para implicar a los adolescentes y jóvenes en actividades deportivas, asociativas y lúdicas y por ser lugares de encuentro (Siurala, 2005).

En este punto, resulta interesante destacar la distinción que O’Donoghue y Kirshner (2003) realizan sobre la organización del aprendizaje entre la educación formal y la educación no

formal (tabla 5). Establecen cuatro dimensiones: el currículum, las estrategias pedagógicas, la organización social de los resultados y cómo los conocimientos y habilidades se visibilizan. En lo que respecta al currículum, los autores destacan que, a diferencia de los contextos formales que tienen establecidos los contenidos que deben aprender, en los programas comunitarios se lleva a cabo una metodología experimental, en el que los aprendizajes surgen de manera “oportunistas”, en base a las necesidades e intereses de los participantes. Otra de las características de los programas comunitarios es que, además de los aprendizajes basados en el problema u objeto de estudio, se desarrollan otro tipo de habilidades necesarias para trabajar en grupo.

Tabla 5:
La organización social del aprendizaje en los centros escolares y en los programas comunitarios juveniles.

Centros escolares	Programas comunitarios juveniles
Curriculum	
<i>Basado en contenidos</i>	<i>Basado en proyectos</i>
<p>El dominio de habilidades/conocimiento es el objetivo principal.</p> <p>Diseñados en base a standars.</p>	<p>El dominio del conocimiento se ve como un medio</p> <p>Los conocimientos y habilidades se adquieren de manera oportunista, dependiendo del problema en el que se esté trabajando.</p>
Estrategias pedagógicas	
<i>Jerárquico</i>	<i>Igualitario/democrático</i>
<p>Los adultos deciden sobre la dirección del curriculum y están en posición de autoridad.</p> <p>Los adultos guían los procesos.</p>	<p>Adultos y adolescentes deciden de manera conjunta sobre la dirección del proyecto y comparten autoridad.</p> <p>Proceso colaborativo. Comparten conocimiento, habilidades e ideas.</p>
Organización social de los resultados	
<i>Énfasis en el individuo</i>	<i>Énfasis en el grupo</i>
<p>Se espera que todos los estudiantes dominen los mismos conocimientos</p>	<p>La experiencia de conocimiento se distribuye a todo el grupo. Los integrantes como fuente de conocimiento.</p>
Cómo se visibilizan los conocimientos y habilidades adquiridos	
<i>Privado, auto-orientado</i>	<i>Público, orientado hacia la comunidad</i>
<p>Los conocimientos de los estudiantes son evaluados con herramientas privadas.</p> <p>La evaluación más rigurosa del conocimiento se hace sin la ayuda de sus compañeros, maestros y materiales escritos</p>	<p>El dominio de conocimiento no es evaluado, pero es demostrado a través de la interacción pública entre los participantes y la comunidad.</p> <p>El conocimiento se produce entre la ayuda de sus iguales, adultos y materiales escritos.</p>

Fuente: Traducción de O'Donoghue & Kirshner (2003, p. 6).

Sobre las estrategias pedagógicas, a diferencia de los centros escolares que generalmente no incluyen a los estudiantes en el diseño del currículum o del curso escolar, en los programas comunitarios predomina el enfoque igualitario y democrático en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los participantes y los adultos toman decisiones de manera conjunta y la autoridad se distribuye de forma equitativa a través del grupo. Los autores consideran que esta característica permite a los adolescentes experimentar sentimientos de satisfacción y frustración en torno a los procesos democráticos, ya que es mediante la práctica real cuando desarrollan conocimiento y habilidades personales sobre cómo es una participación democrática.

La tercera dimensión, la organización social de los resultados, también muestra diferencias. Los autores apuntan que, en los centros escolares, de manera general, se subrayan los resultados de carácter individual, mientras que en los programas comunitarios, aunque también se atienden a éstos, predominan los resultados de carácter grupal. Al trabajar en grupo, los adolescentes pueden adquirir diferentes roles, y el conocimiento y las habilidades se distribuyen a través de los miembros del grupo. Llevar esta metodología y esperar este tipo de resultados en los contextos formales sería muy difícil, ya que la forma de evaluar se basa, generalmente, en pruebas individuales.

Respecto la última dimensión (cómo los conocimientos y las habilidades adquiridos se visibilizan), O'Donoghue y Kirshner (2003) comentan que los conocimientos y habilidades en los contextos formales se realizan a través de pruebas objetivas y exámenes, generalmente con carácter individual, es decir, sin poder compartirlo con compañeros u otros agentes. En los programas comunitarios, el conocimiento y las habilidades se vuelven relevantes en interacciones planeadas con el resto de participantes. Estos conocimientos y habilidades pueden ser usados por los participantes para tener un impacto, no sólo en el grupo, sino en el entorno comunitario y la vida pública.

Lo visto hasta ahora apoya la idea de Ginwright (2003) en cuanto a que la fusión de las tácticas de la organización comunitaria y los objetivos de desarrollo de los adolescentes hacen que el emergente campo de los programas comunitarios se convierta en una herramienta poderosa para los individuos y la transformación social. En estos programas, las estrategias educativas que se ponen en marcha cobran relevancia, como ha apuntado el propio Ginwright (2003), ya que los resultados y beneficios dependerán de los posicionamientos de los adultos y las relaciones que se establecen en los espacios de los programas comunitarios. En el siguiente epígrafe se analizan estas estrategias.

2.2 Hacia una metodología de la participación.

Las competencias para llevar a cabo procesos de participación se ponen en marcha y se entrenan en los espacios públicos, ya que son en estos espacios donde compartimos experiencias y nos relacionamos con otras personas. La tabla 6 recoge las recomendaciones que realizan los organismos internacionales y nacionales referentes en el tema de la participación, así como las recomendaciones que han realizado académicos de referencia en este asunto, como Smith et al. (2001), Sinclair (2000), Kirshner (2003), Lansdown (2010) y Úcar (2008). Para estructurar la información, la he dividido en tres grandes temas: ambiente acogedor y metodologías adecuadas, procesos de escucha de voz y toma de decisiones y finalmente, acciones transversales de los profesionales.

Las Naciones Unidas, con el proclamamiento de la participación juvenil como una de sus líneas prioritarias en el año 2000 nos recuerda que la participación el compromiso son fundamentales para mantener la calidad de la vida democrática. Apuesta por una participación protagónica en la instalación de las políticas y programas de adolescencia, rompiendo con la invisibilidad o lo que Krauskopf (2009) denomina “visibilidad aterrante”¹ y sus peligrosas consecuencias (Krauskopf, 2000b). Para ello, recomiendan las siguientes medidas (Krauskopf, 2003, p. 20): romper el “adultocentrismo”, tomar en cuenta las situaciones de exclusión, dar voz a los y las adolescentes, generar espacios para la expresión de capacidades adolescentes, brindar asesoramiento y herramientas para la autonomía, establecer canales para propuestas e iniciativas y el acompañamiento en el proceso.

El Consejo de Europa (2006), recoge la afirmación de la Carta Europea en cuanto a que la participación activa de la adolescencia y juventud es esencial en la construcción de sociedades más democráticas, inclusivas y prósperas, y apuntan a los siguientes cinco objetivos (p. 13), que muestran: por un lado la responsabilidad del adulto de crear espacios para la participación así como su fomento entre la sociedad civil. Por otro lado, cuestiona los tipos de participación e invita a explorar nuevas alternativas, mediante el entrenamiento de competencias como la creatividad, la crítica, el trabajo en equipo. En esta búsqueda, otorga un espacio especial a los contextos no formales como facilitadores. Por último, menciona el fomento de la identidad europea.

- Reforzar la sociedad civil Europea mediante el entrenamiento para una ciudadanía democrática en contextos no formales.

¹ “Forma de empoderamiento, mecanismo de auto-afirmación, de negociación de la devaluación, de apropiación de las gratificaciones al alcance de los adolescentes” (krauskopf, 2000, p. 19).

- Estimular nuevas formas de participación y organización juvenil.
- Incitar la creatividad y la conciencia crítica de los jóvenes.
- Crear las condiciones necesarias para permitir la participación activa de los jóvenes en las decisiones que les conciernen, así como alentarles a comprometerse en la vida de sus comunidades.
- Alentar la participación juvenil en la sociedad civil.

Como he apuntado en el capítulo anterior, la publicación *"Have your say!"* (Gozdizk-Ormel, 2008), se lanzó con la finalidad de servir como herramienta para llevar a cabo las recomendaciones establecidas en la Carta Europea Revisada sobre la Participación de los Jóvenes en la vida local y regional. En las recomendaciones explicitadas en el capítulo seis sobre las diferentes maneras de promover la participación juvenil a nivel local, detallan los criterios que debe tener un proceso de consulta real y significativa de los adolescentes. Según el Consejo de Europa, para que un proceso de consulta sea significativo, se debe basar en una serie de principios que pueden ser clasificados según el momento de la consulta (p. 73-74). Así, previa a ésta, aconsejan que los adultos deben entender la importancia y los beneficios de consultar a los adolescentes, para que los adolescentes puedan ser capaces de realizar una verdadera contribución. Este punto resulta fundamental, porque según cuál sea el paradigma con el que nos dirijamos a los adolescentes, la consulta puede convertirse, siguiendo los niveles de participación de Hart (1992) en un espacio simbólico o decorativo. Además, el Consejo de Europa apunta al derecho a la información, sobre el propósito que debe ser claro, como del funcionamiento del proceso de consulta en su conjunto. Durante la consulta, ponen especial atención a las metodologías a emplear. En relación al espacio y tiempo, recomiendan que debe haber un tiempo estipulado ajustado, y que debe realizarse en momentos y lugares accesibles para los adolescentes, que les anime a contribuir. Estas recomendaciones, recuerdan la necesidad de que un espacio de participación sea percibido por los participantes como seguro para facilitar su implicación. Otra cuestión que plantean es el deber de respetar, tener en cuenta y reconocer los puntos de vista y las contribuciones de los adolescentes. Por último, con lo que respecta al post-consulta, mencionan que los adolescentes deben estar informados de los resultados de la consulta realizada.

En la medida que recomiendan la creación de comités, señalan que estos espacios pueden adquirir la forma que mejor se ajuste a la realidad, pero que el criterio fundamental es que se trate de un espacio en el que los participantes puedan expresar su opinión, sus preocupaciones y propuestas de forma libre. Además, indican que los profesionales deben

establecer puentes para que se generen procesos de diálogo y cooperación entre los adolescentes y las autoridades locales con el fin de que todos los agentes implicados puedan observar beneficios tangibles de esta cooperación. Dichos beneficios no son sólo de los adolescentes, ya que las autoridades locales pueden asegurarse así la representación completa de toda la comunidad y pueden tomar decisiones más ajustadas a las necesidades de los ciudadanos.

Desde una visión centrada en el emprendizaje, la Comisión Europea en 2009 publicó un informe sobre las investigaciones europeas en materia de adolescencia y juventud (Yraj Denstand, 2009). En este informe, examina los resultados de los proyectos relacionados con el colectivo, financiados por el cuarto, quinto y sexto programa marco de la Unión Europea (de 1996 a 2013). Analiza temas recurrentes que son de interés para los formuladores de políticas y que pueden contribuir a la formulación de éstas para apoyar la transición de los jóvenes desde la educación al empleo y su participación plena en la sociedad. Aunque su enfoque se centra principalmente en la empleabilidad y en la transición a la vida adulta, realiza una serie de recomendaciones, de las cuales las tres que se mencionan a continuación tienen relación directa con la participación:

- a) Asegurarse de que la voz de los jóvenes y adolescentes es escuchada (cuando formulan políticas de transición a la vida adulta).
- b) Priorizar la implicación de los jóvenes y adolescentes en la identificación de las soluciones, desarrollando respuestas apropiadas y explorando las cuestiones de aplicación (particularmente, cuando se tratan de temas relacionados con el mercado laboral).
- c) Fomentar la coordinación entre las diferentes entidades para promover y apoyar el desarrollo de las competencias y habilidades que los jóvenes y adolescentes necesitan para participar de forma plena (en el empleo y sociedad).

Tabla 6:

Recomendaciones de organismos internacionales, nacionales y de académicos sobre metodologías para llevar a cabo la participación.

	Naciones Unidas (2005)	Consejo de Europa (2006)	Consejo de Europa (2008)	Comisión Europea (Milbourne, 2009)	Camino y Zeldin (2002)	Smith et al. (2001)	Sinclair (2000)	Kirshner (2003)	Lansdown (2010)	Úcar (2008)
Ambiente acogedor y metodologías adecuadas	Tener en cuenta situaciones de exclusión. Generar espacios para la expresión de capacidades.	Crear espacios de participación. Explorar nuevas alternativas de participación. Incitar creatividad y conciencia crítica.	Promover actividades creadas por los adolescentes.						Voluntaria. Respetuosa. Tiempos, recursos adecuados. Accesibilidad. Inclusiva. Segura.	Ofrecer confianza.
Procesos de escucha de voz y Toma de decisiones	Romper adultocentrismo. Dar voz. Canales de propuestas e iniciativas.	Condiciones necesarias para participar en toma de decisiones, alentándoles al compromiso.	Consulta significativa. Criterios especiales para el previo, durante y posterior a la consulta. Expresar la opinión de forma libre.	Escuchar voz. Implicación en acciones e identificación de soluciones.	Reorganizar relaciones jerárquicas adulto-adolescente.	Implicación de los adolescentes en lo que les concierne	Enfoque centrado en adolescente s como actores democráticos capaces.	Esfuerzo organizativo para que adolescentes tomen parte en toma de decisiones.	Transparente e informativa. Comprender valor de la participación. Responsable.	Atender a los intereses de los sujetos. Transmitir que las acciones tendrán efecto. Transmitir eficacia. Reconocerles. Ser honestos.
Acciones transversales de los profesionales	Asesoramiento y herramientas para la autonomía. Acompañamiento.	Fomento participación de adolescentes en sociedad civil.	Estructuras apropiadas y permanentes para participación de adolescentes. Promover diálogo entre adolescentes y autoridades	Coordinación entre diferentes entidades para promover y apoyar el desarrollo de competencias y habilidades.					Construcción autoestima y autoconfianza.	Disminuir sentimientos de miedo y vergüenza.

Fuente: elaboración propia a partir de Naciones Unidas (2005), Consejo de Europa (2006, 2008), Comisión Europea (Milbourne, 2009), Lansdown (2001) y Úcar (2008).

Las recomendaciones vistas hasta ahora se encuadran en los organismos internacionales y europeos referentes en el tema de la participación. A continuación, me centro en las recomendaciones que desde el ámbito académico se publican en la promoción de la participación genuina. Como se aprecia en la tabla 6, ambos ámbitos (político y académico) se alinean en la misma dirección a la hora de apostar por un ideal de ciudadanía, próximo a la propuesta de “Educación para una ciudadanía democrática” del Consejo de Europa (2010). Las ideas recogidas en la tabla 6 y analizadas a través de estas líneas, además, abren paso a la estrategia que se examina en el próximo apartado, ésta es, “la alianza entre adolescentes y adultos”.

Si atiendo a la primera dimensión de la tabla 6 “espacio seguro y metodologías adecuadas”, Lansdown (2001) apunta que una condición previa para que se pueda dar esto es que se trate de una participación voluntaria por parte del participante, es decir, que los sujetos que vayan a participar hayan dado su consentimiento, y que los profesionales den información sobre el proceso, apoyo y respeten sus tiempos. Una vez cumplido este requisito, los procesos participativos deben ser respetuosos, atendiendo a los tiempos y a los recursos (que sean adecuados y accesibles), que sea una participación inclusiva y segura. El autor añade criterios más específicos mostrados en la tabla 7, que favorecen su puesta en marcha y alcanzar las recomendaciones tanto descritas en esta dimensión como en las dos posteriores. Úcar (2008) considera que hay que ofrecer confianza, informando sobre los porqués y para qué de la participación.

La segunda dimensión de la tabla 6 versa sobre la necesidad de los “procesos de escucha de voz y toma de decisiones”. En este punto es conveniente recordar las características de la participación genuina mencionadas en el primer capítulo, en las que la toma de decisiones y dar voz a los adolescentes se convierten en “estrategias estrella” y requisitos necesarios de estos procesos (Camino & Zeldin, 2002; De Miguel, 2004; Checkoway & Gutierrez, 2009; Fletcher, 2015; Hart, 1992; Kirshner, 2003; 2008; O’Donoghe, et al., 2003; Wyness, 2009).

El término “dar voz” se ha empleado para denominar diversas contribuciones de los estudiantes/participantes, pasando de la expresión personal en relación a un tema, a dar feedback a los adultos en aspectos de enseñanza, a implicarse en la gobernanza del espacio y toma de decisiones, o a participar en debates a nivel autonómico o estatal. Para Camino y Zeldin (2002) el término “voz de adolescente” hace referencia a grupos formados por adolescentes líderes y adultos aliados que buscan reorganizar las relaciones jerárquicas y posicionan al adolescente en cargos de toma de decisiones significativas relacionadas con las políticas del programa. Es decir, aunque el término recoge diferentes formas, connota un nivel

de compromiso que sostiene la implicación de los adolescentes en los espacios en los que viven su día a día (Smith, et al., 2001).

En cuanto a la toma de decisiones, Sinclair (2000) advierte que la participación de los adolescentes en la toma de decisiones que les afectan directamente requiere de un enfoque centrado en ellos. Esto implica no sólo tener en cuenta tanto sus deseos como las emociones, sino incluir esta perspectiva en todos los asuntos que les conciernan. Las aportaciones de los adolescentes se toma como una oportunidad circunscrita, donde los adolescentes sirven como “representantes” en el proceso de toma de decisiones o aprenden habilidades de liderazgo en dicho proceso. Estos grupos posicionan a los adolescentes como actores democráticos capaces, que poseen opiniones legítimas sobre políticas sociales y merecen que sus opiniones se escuchen en la esfera pública. Para Kirshner (2003) se trata de un esfuerzo organizativo para que los adolescentes tomen parte en las decisiones de los programas. Lo considera como un logro social, realizado por todos los miembros que comparten la práctica social (adolescentes y adultos). La investigación realizada por Hall, et al. (2000) muestran que dar voz a los adolescentes se convierte en un acto inclusivo, no marginándoles ni excluyéndoles de los procesos de los que forman parte.

Lansdown (2001) señala que estos procesos deben ser transparentes e informativos. Para ello, consideran que un paso previo es que las personas responsables de generar estos procesos comprendan el valor de la participación de los adolescentes y les hagan responsables en los diferentes aspectos organizativos. En este sentido, para favorecer la implicación y responsabilidad, Úcar (2008) recomienda atender los intereses de los sujetos implicados, no olvidando que éste se enciende en relación a la proximidad de uno mismo. Para el autor, la motivación intrínseca para participar es “la caja negra” del proceso, compleja y variable de difícil acceso (p. 9). Además, considera que la persona que lidera los procesos debe transmitir los efectos previstos de las acciones que están realizando, así como la eficacia de su participación. Cree que el reconocimiento (darles un espacio, hacerles ver que son importantes) y la honestidad en estos procesos son estrategias clave, y al emplearlas, se entrelazan con la confianza comentada en el párrafo anterior. Para el autor, esta gestión es uno de los elementos determinantes del éxito o fracaso de los procesos participativos, ya que posibilita la eficacia y la sostenibilidad en el tiempo. Señala a los técnicos (educadores, animadores, etc.) como primeros responsables de esta gestión, pero no olvida que éstos, a su vez, dependen de decisiones políticas o directivas, por lo que la honestidad de éstos frente a los participantes puede contribuir a evitar situaciones de sentimientos de frustración, engaño o traición. Esta condición es especialmente interesante con el colectivo adolescente, ya que la

percepción que se tiene de éstos puede dar lugar, erróneamente, a pensar que no les hace falta explicaciones de los sucesos. Al contrario, y específicamente en contextos no formales, una de las razones por la que los adolescentes acuden y mantienen su participación se debe a la confianza que pueden generar con adultos de referencia que no son ni sus familiares ni sus profesores.

En relación a la última dimensión planteada en la tabla 6, “acciones transversales de los profesionales”, las recomendaciones tanto de Lansdown (2001) como de Úcar (2008) se dirigen a estrategias educativas para favorecer los procesos de empoderamiento y están muy relacionadas con las situaciones vistas en las investigaciones analizadas en el nivel “ontosistema” de los elementos facilitadores y obstáculos para la participación y en las situaciones que se dan en los programas comunitarios. Lansdown (2001) hace referencia a la construcción de autoestima y autoconfianza, y Úcar (2008) alude a la disminución de los sentimientos de miedo y vergüenza.

Tabla 7:

Requisitos y criterios para alcanzar una participación Infantil efectiva y ética.

REQUISITO	Transparente e informativa	Voluntaria	Respetuosa	Relevante	Ambiente acogedor y metodologías adecuadas	Inclusiva	Sustentada en la información	Segura y sensible ante el riesgo	Responsable
CRITERIOS PARA ALCANZARLO	<p>Claridad y honestidad en la participación.</p> <p>Roles conjuntamente acordados y definidos.</p> <p>Objetivos definidos.</p> <p>Adolescentes acceso a la información.</p> <p>Adultos: actitud de escucha; rendir cuentas de compromisos asumidos</p> <p>Proyecto compartido.</p>	<p>Consentimiento de los adolescentes.</p> <p>Adultos: información y apoyo.</p> <p>Respeto de los tiempos.</p>	<p>Libertad de expresión.</p> <p>Decisiones democráticas.</p> <p>Incorporar diferentes edades.</p>	<p>Centrado en los intereses de los adolescentes.</p> <p>Adolescentes involucrados en la gestión del proyecto.</p>	<p>Construcción de autoestima y autoconfianza.</p> <p>Tiempos y recursos apropiados.</p> <p>Adultos comprender la participación.</p> <p>Lugares de encuentro accesibles.</p> <p>Procedimiento para los nuevos participantes.</p> <p>Ofrecer apoyo cuando lo necesiten.</p> <p>Mostrar accesibilidad.</p> <p>Uso de lenguaje no técnico.</p>	<p>Mismas oportunidades para participar.</p> <p>Contactar y enganchar en el entorno local.</p> <p>Participación flexible.</p> <p>Tener en cuenta la diversidad.</p> <p>No presuponer.</p>	<p>Adultos comprender la importancia de la participación.</p> <p>Adultos necesidad de formación específica.</p> <p>Adultos necesidad de apoyo y supervisión.</p>	<p>Transmitir la seguridad a los participantes.</p> <p>Adulto cualificado supervisar.</p> <p>Medidas de seguridad.</p> <p>Adultos conocimiento de obligaciones y responsabilidades legales y éticas.</p> <p>Existencia de procedimiento de queja formal.</p>	<p>Adolescentes participar en procesos de evaluación y seguimiento.</p> <p>Apoyo y ánimo a los participantes para crear redes.</p> <p>Evaluación debe llegar a todos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Lansdown (2001)

En estos procesos de interacción directa con los adolescentes y creación de redes comunitarias, Walker y Larson (2006) reflexionan sobre los dilemas que los profesionales viven en el día a día en su trabajo con los participantes, buscando un balance entre lo profesional y lo personal. Para los autores, la calidad de estos programas depende en gran parte en cómo los trabajadores responden a estas situaciones de cambio. Para Lansdown (2001) los adultos deben poner en tela de juicio sus prácticas de poder y aprender a trabajar de manera colaborativa con los adolescentes, siendo un soporte al protagonismo de éstos para la articulación de sus vidas, desarrollo de estrategias para el cambio y ejercer sus derechos.

Las estrategias y enfoques expuestos reflejan la forma de intervenir que en ciertos programas se emplea. Los adultos trabajan de manera estrecha con los adolescentes, desempeñando diversos roles en los procesos participativos. Estos adultos, en palabras de Checkoway (2007), ven a los adolescentes como recursos, como ciudadanos competentes que tienen el derecho a participar y la responsabilidad de servir a la comunidad. Como se verá en el apartado que viene a continuación, aunque las funciones de los adultos varían, existe una alianza constante y continua entre éstos y los adolescentes, en el que la voz de éstos últimos cobra protagonismo.

2.2.1 La “alianza entre adolescentes y adultos”.

Las estrategias “dar voz” e “implicar en la toma de decisiones” analizadas en la dimensión “procesos de escucha de voz y toma de decisiones” (tabla 6) se engloban en un término más genérico que en el mundo anglosajón está atrayendo la atención de muchos investigadores, “youth-adult partnership” (de aquí en adelante “alianza entre adolescentes y adultos”). Se trata de una estrategia que tiene en cuenta y hace parte a los adolescentes en aspectos organizativos, en las cuales el principal objetivo no es sólo tener influencia positiva en el desarrollo de los adolescentes y profesionales, sino provocar cambios positivos a través de la organización colectiva (Zeldin, 2004). Camino (2000, 2005) conceptualiza el término “alianza entre adolescentes y adultos” como un proceso de desarrollo y como una práctica comunitaria, en la que se implican personas de diferentes edades trabajando de manera conjunta en temas que les preocupan a todas las partes implicadas, y en el que se hace hincapié en la reciprocidad en el enfoque de decisiones compartidas y aprendizaje reflexivo. Dado que se llevan a cabo en programas comunitarios, una de las facetas será la participación de los adolescentes en la construcción de comunidades fuertes y democráticas. A su vez, una comunidad fuerte y democrática contribuye al desarrollo positivo de los adolescentes, y las actitudes negativas de los adultos sobre los adolescentes pueden superarse cuando éstos

trabajan conjuntamente para dar respuesta a temas comunitarios. Dada la responsabilidad del adulto en este tema, el Consejo de Europa (Goździk-Ormel, 2008) señala algunos ejemplos por los que se crean intereses compartidos para realizar estas alianzas. Desde el punto de vista de los adolescentes, enumera 12 razones por los que puede suscitar interés en cooperar con otros agentes adultos (p.69). El fin último es mejorar su situación personal en la comunidad, y las razones expuestas se pueden clasificar y resumir en los siguientes cuatro puntos:

- Representar los intereses de los adolescentes en la toma de decisiones para poder ejercer influencia a nivel local y político.
- Ampliar su capital social, para ello, necesitan ganar acceso a: recursos, a nuevas oportunidades, a contactos y a redes.
- Disfrutar del espacio usando sus potencialidades, talentos y habilidades.
- Emplear su tiempo de forma útil, ganando nuevas experiencias.

Para los adultos de referencia de los programas, el Consejo de Europa expone otras 14 razones sobre sus intereses en cooperar con los adolescentes participantes (p.70). Se tratan de adultos que buscan mejorar, no sólo la situación de los adolescentes en la comunidad, sino la comunidad en sí. Para ello, las 14 medidas se pueden clasificar y resumir en tres puntos. Como se observa, los dos primeros están unidos de forma paralela a los intereses de los adolescentes. El tercer punto se dirige a un interés de la propia organización:

- Representar los intereses de los adolescentes en la toma de decisiones para poder ejercer influencia a nivel local y político.
- Ampliar el capital social de los adolescentes, haciéndoles visibles. Para ello, necesitan: crear marcos y estructuras de participación a nivel local y educar en la participación, ofreciendo experiencias y preparando a los adolescentes a enfrentarse a diversas situaciones.
- Crear una buena impresión de la organización a nivel local. Para ello, necesitan: anunciar sus actividades, crear redes, cumplir con los objetivos del programa y compartir su experiencia para el beneficio de otros.

Esta estrategia de alianza entre adolescentes y adultos ha llamado mucho la atención entre los investigadores anglosajones. Se han llevado a cabo investigaciones en diferentes espacios (centros escolares y programas comunitarios), desde diferentes disciplinas (psicología, educación) y desde diferentes enfoques de investigación (la mayoría centrada en el punto de vista del adolescente, y con menos referencias bibliográficas, desde el punto de vista de los adultos). Las investigaciones centradas en la perspectiva del educador son las apropiadas para

dar respuesta a este apartado de estrategias educativas, ya que las investigaciones centradas en los adolescentes muestran en realidad beneficios percibidos por éstos, por lo que se considerarán en el siguiente apartado².

Camino y Zeldin (2002) recuerdan que este tipo de alianzas, en vez de ofrecer accesos limitados a los adolescentes con espacios de representatividad con enfoques próximos al tokenismo, consideran a los participantes como actores democráticos capaces, que poseen opiniones legítimas sobre asuntos sociales y merecen ser escuchadas en la esfera pública. Billing, Brown, y Turnbull (2008) consideran que los adolescentes deben tener acceso a la planificación, implementación y evaluación de las experiencias participativas con los adultos como guías de referencia. Este acceso debe incluir la generación de ideas y la toma de decisiones en todas las fases de los programas, implicando tanto a adultos como a adolescentes en crear el espacio que apoye la confianza y la apertura de expresión de ideas, así como la ayuda para que los adolescentes adquieran liderazgo y habilidades de toma de decisiones. Los autores sugieren que cuando los adolescentes tienen la oportunidad de ser escuchados y ser miembros conjuntos a los adultos en la mejora de los contextos pueden, a partir de los compromisos adquiridos, aprender a dominar tareas de desarrollo y actuar como agentes del cambio social. Para Costello, Toles, Spielberger y Wynn (2000), lo fascinante de estos grupos es que, a diferencia de la mayoría de las instituciones o prácticas sociales en los que los adolescentes y adultos interactúan, éstos están organizados para distribuir los roles y responsabilidades de ambos actores de una manera democrática e igualitaria. Siguiendo con la idea de los autores, los adolescentes y adultos interactúan diariamente, y establecen relaciones que a menudo parten de normativas que provienen de otros contextos (institutos, familias, lugares de trabajo), y juntos trabajan desde una distribución más equitativa del poder y de la autoridad en sus esfuerzos para crear un impacto en algunos problemas de orden público.

Sobre la base de las ideas expuestas, Camino (2000) busca explorar y describir los hallazgos que otras investigaciones han encontrado en relación a la alianza entre adolescentes y adultos. Crea una narración basada en las experiencias de los participantes y realiza tres preguntas de investigación: a) ¿qué dimensiones conforman el constructo de la alianza entre adolescentes y adultos?; b) ¿qué condiciones afectan a las prácticas de esta alianza?; c) ¿Son estas estrategias viables en la construcción comunitaria, que incluye objetivos y principios mayores del desarrollo positivo de los adolescentes?. Para ello, se basa en tres conjuntos de datos que provienen de iniciativas que implican a jóvenes trabajadores en la implementación de la

² Beneficios de la participación en programas comunitarios.

estrategia de alianza. Para su análisis, primero examina cada uno de los casos para identificar patrones en las percepciones y prácticas de los participantes, después realiza una triangulación para deducir temas comunes, y finalmente emplea el método de caso extendido para reforzar los resultados empíricos con el conocimiento previo de los investigadores así como con el conocimiento deducido de investigaciones previas. Sus resultados muestran que las alianzas entre adolescentes y adultos son constructos multidimensionales que contienen principios y valores, conjunto de habilidades y competencias por las que los comportamientos son modelados, y un método para implementar y lograr las acciones colectivas.

La misma autora prevé tres posibles “malas prácticas” que pueden obstaculizar la efectividad de la estrategia (Camino, 2005): Por un lado, creer que los adolescentes deben hacerse cargo de todos los aspectos del programa. Un segundo peligro reside en creer que los adultos deben quedarse fuera de estas decisiones, dejando todo el poder en manos de los adolescentes. Este último peligro recuerda el último nivel de participación propuesto por Treseder (1997) y está relacionado con la advertencia realizada por O’Donoghue, et al. (2003) sobre la exclusividad de los participantes expuesta en el primer capítulo. Las ideas de Camino (2005) y O’Donoghue, et al. (2003), y los modelos de Roger Hart (1992), Shier (2001) y Wong, et al. (2012) nos alertan de la atención que debemos poner a la hora de considerar a los adolescentes como un grupo homogéneo. Para intentar superar estas barreras prácticas, Camino (2005) sugiere otras tres medidas: integrar la reflexión en las reuniones conjuntas, articular la lógica de los programas y la metodología, e implicar a una tercera parte para ayudar a explorar las asunciones y valores del propio grupo.

Unido al primer y segundo peligro comentado por Camino (2005), algunos autores se preguntan por la configuración de los espacios. Así, Larson, Walker y Pearce (2005) realizan una investigación cualitativa para analizar las experiencias en los programas que difieren en el grado de influencia que ejercen tanto los adolescentes como los educadores. Para los autores, la metodología que se lleva a cabo en los programas puede tener dos extremos, por un lado, que el poder lo tengan únicamente los educadores, y por otro, que el poder lo tengan los adolescentes, perdiendo el papel educativo del educador. Afirman que ninguno de los dos en su totalidad es bueno, y subrayan que en el continuo de esos extremos existen diferentes enfoques en los que los adultos ejercen mayor control en las actividades diarias pero obtienen la contribución de los adolescentes, y por otro lado, donde los adolescentes ejercen mayor control pero los educadores juegan un papel de apoyo como mentores o facilitadores. Califican a estos entremedios como “adult-driven” y “youth-driven” (tabla 8), pero admiten que dichas etiquetas no son absolutamente precisas ya que un programa puede variar en la contribución

entre adolescente- educador en diferentes actividades dependiendo de diversos aspectos. Lo que subrayan es que ambos enfoques implican la participación del adolescente, que pueden suponer mantener una relación de calidad entre ellos y que pueden tener un enfoque centrado en el interés y el bien del adolescente.

Explican que la lógica del primer modelo (“adult-driven”) se basa en que “los adultos saben más” o “tienen mejor conocimiento y experiencia para guiar las actividades”. Muchos de los objetivos que se persiguen van encaminados a enseñar habilidades especializadas y es particularmente común en los deportes y artes escénicas, donde hay técnicas concretas que los adolescentes quieren aprender. Se enfatiza la importancia del adulto líder que es sensible y responsable hacia los adolescentes, y que a la vez crean un marco de normas, estructuras y roles para ofrecerles. Los adolescentes tienen la libertad de ejercer iniciativas, pero siempre dentro de ese marco. Las limitaciones que observan al modelo se basan en argumentos desde el punto de vista educativo y desde el punto de vista de la psicología del desarrollo. Desde el primero, y siguiendo la idea de Freire (1975), porque cuando los adultos se posicionan con autoridad la propiedad, creatividad y el verdadero aprendizaje de los estudiantes se debilita. El segundo, porque la asimetría en el conocimiento y en el poder entre los adolescentes y los adultos inhiben el desarrollo entre la interacción de éstos, ya que se posponen a la autoridad del adulto. Estas razones conllevan a que la posibilidad de desenganche por parte del adolescente sea más fácil.

En contra, la lógica del segundo modelo (“youth-driven”), es que los adolescentes se convierten en participantes activos y aprendices cuando toman las riendas. Este modelo se suele dar con más frecuencia, según los autores, en programas comunitarios, y tiene como objetivo el aumento de agencia, empoderamiento, la promoción del liderazgo (al tener más experiencias de toma de decisión), y el desarrollo del cambio comunitario. El rol del educador se posiciona casi de compañero- facilitador. El mayor límite que encuentran al enfoque es la preocupación frecuente que los adultos suelen tener sobre la percepción de capacidad de liderazgo y experiencia organizativa para mantener una actividad en marcha y funcionando de manera efectiva (Zeldin, 2004). Para Camino (2000) este modelo sólo es efectivo cuando ambos han aprendido y desarrollado capacidades para trabajar conjuntamente.

Tabla 8:
Modelos “adult-driven” y “youth-driven”.

	IDEA PRINCIPAL	ESPACIOS FRECUENTE	ROL ADULTO	ROL ADOLESCENTE	LIMITACIONES
“Adult-driven”	Los adultos tienen mejor conocimiento y experiencia para guiar las actividades.	Deportes y artes escénicas.	Líder, sensible y responsable hacia los adolescentes. Crea marco de normas.	Libertad de ejercer iniciativas, pero siempre dentro de ese marco.	La propiedad, creatividad y el aprendizaje de los estudiantes se debilita. Adolescentes pospuestos a la autoridad del adulto.
“Youth-driven”.	Adolescentes: participantes activos y aprendices cuando toman las riendas.	Programas comunitarios.	Compañero.	Agente activo, iniciador de iniciativas.	Adolescente puede no tener suficiente liderazgo y experiencia organizativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Larson, et al. (2005).

Larson, et al. (2005), mediante un estudio de caso, buscan indagar en la influencia de cada uno de los modelos en la vida de los programas. Para ello, examinan durante cuatro meses las interacciones de los adolescentes y educadores, así como las experiencias de los primeros en cuatro programas (dos de cada modelo). Cada dos semanas acudían a los programas y realizaban entrevistas (279 a adolescentes, 50 a educadores) y observación participante (38 observaciones). Su análisis lo realizan en base a la teoría fundamentada.

En lo que se refiere a las estrategias educativas empleadas por los adultos, señalan que en los cuatro programas se realizan estrategias similares, aunque observan aquellas estrategias específicas en cada modelo que ayudan a superar las debilidades. Independientemente del modelo que se ponga en marcha, se requiere:

- Una sensibilidad hacia los adolescentes y la creación del concepto de “familia cariñosa” en relación al programa.
- Una búsqueda de cambio del adolescente, pero preocupándose de que el trabajo a realizar se haga de una manera lúdica.
- Intencionalidad en llevar a cabo diversas características encontradas en la literatura para que el espacio sea positivo.

- Una prolongación en el tiempo, constancia y coherencia en los roles diversos que juegan con los adolescentes (profesores, amigos, padres) y el intento continuo de mantenerse siempre un paso delante de éstos.
- La intencionalidad, no sólo de poner la balanza de poder entre adolescentes y adultos y mantener las actividades en marcha, sino también de dirigirse a otros numerosos objetivos en relación con los adolescentes y el programa.

Sin embargo, aparte de las estrategias comunes que identifican en cualquiera de los modelos, Larson, et al. (2005) identifican estrategias diferentes que les permiten realizar su modelo “youth-driven” y “adult-driven”. Al poner la atención en las estrategias concretas que llevan a cabo en cada modelo, observan (tabla 9):

a) “Youth-driven”:

- a. Preguntas guía que se dirigen a temas prácticos, pero mantienen la responsabilidad de encontrar la respuesta de forma conjunta con los adolescentes: al principio incorpora, de forma periódica, preguntas que clarifican y filtran, que ayudan a los adolescentes a pensar cómo de viable es una idea o qué pasos deben ser necesarios para llevarla a cabo. Más adelante, realizan un tipo de preguntas que denominan “depuradas”, con el objetivo de ayudar a los adolescentes a pensar sobre cualquier problema que puede ocurrir.
- b. Ofrecer estructuras inmediatas cuando se necesite: esta estrategia no abarca todo el proyecto, pero ofrece un soporte para convertir una tarea en manejable. Se usa, sobre todo, cuando el adolescente está (o parece estar) bloqueado.
- c. Supervisión para mantener a los adolescentes en la tarea planeada: comprobar y ofrecer dirección cuando lo necesitan.

Un dato que destacan los autores es que los adolescentes verbalizan la interiorización de dichas técnicas.

b) “Adult-driven”:

Las técnicas que según los autores resultan más eficaces son aquellas que mantienen el sentido centrado en el adolescente, así como la posesión y la alta implicación de éstos.

- a. Escucharles y recibir feedback.
- b. Actos de humildad: se basan en Freire (1975) para argumentar que la humildad es esencial para una enseñanza efectiva. Los adolescentes cuando el adulto se presenta así, tienden a verlo como un ser humano colaborador, incluso cuando ejerce autoridad.
- c. Cultivar una cultura de justicia y de oportunidad para los adolescentes.

Estas estrategias permiten a los adolescentes tener una identificación alta con el programa: sentir que tienen cierto grado de poder e implicación activa en la agenda del programa. Los adultos usan su autoridad en la relación con los adolescentes, y, aunque éstos no poseen los niveles de posesión del otro modelo, los adultos crean experiencias de aprendizaje en los que los adolescentes se vuelven aprendices activos.

Tabla 9:

Estrategias educativas llevadas a cabo por adultos de referencia en modelos “youth-driven” y “adult-driven”.

“Youth-driven”	Estrategias compartidas	“Adult-driven”
Preguntas guía.	Sensibilidad hacia los adolescentes.	Escucharles y recibir feedback.
Ofrecer estructuras inmediatas cuando se necesite.	Creación de concepto de “familia cariñosa”.	Actos de humildad.
Supervisión para mantener a los adolescentes en la tarea planeada.	Mejora del adolescente mediante trabajo lúdico.	Cultivar cultura de justicia y de oportunidad para los adolescentes.
	Búsqueda de espacio positivo.	
	Establecer roles diversos.	
	Atención más allá de los objetivos establecidos.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Larson, et al. (2005).

Siguiendo esta línea de estrategias relacionales, Strobel, Kirshner, O’Donoghe y McLaughlin (2008) realizan un estudio cualitativo sobre las percepciones de los adolescentes en cuanto a su relación con los educadores, sobre las oportunidades significativas que tienen para el aprendizaje, y sobre las características que más les atraen del espacio y de la estructura del programa. Durante dos años realizan entrevistas, grupos de discusión y observación participante en cinco programas diferentes, con un total de 120 participantes. Su análisis se centra en tres características que los adolescentes aprecian de estos programas, y que están bien documentadas en la literatura existente: a) relaciones de apoyo con adultos y con sus iguales; b) seguridad; y c) oportunidades de aprendizaje. Es decir, primero analizan las opiniones de los adolescentes sobre las características de las relaciones que establecen con los educadores y sus iguales, comparándolos con el entorno escolar, y analizan la razón por la que estas relaciones son consideradas como los componentes clave de las experiencias de participación en los centros objeto de estudio. Después, comparten las percepciones de los

adolescentes sobre la seguridad de los centros objeto de estudio y los contrastan con las opiniones que realizan sobre este aspecto en el centro escolar y en el barrio. Por último, presentan las percepciones de los adolescentes sobre las oportunidades que les ofrecen para aprender y sobre las características que les atraen de la estructura de los programas.

Sobre la relación con los adultos, todos los participantes de los distintos programas subrayan la importancia que le otorgan a la relación con éstos. Listan una serie de características en la que describen sus relaciones, que pasan por características informales (la posibilidad de poder llamarles por su nombre) a características que subrayan la ayuda que les ofrecen. Entre estas características, realizan una distinción entre aquellos adultos contratados a tiempo completo, que favorecen los sentimientos de seguridad y apoyo, de aquellos que están contratados para llevar a cabo actividades más puntuales. De los resultados, los autores realizan una clasificación de roles que los adultos juegan en estos procesos: adultos como mentores, como confidentes y como mediadores. Subrayan también la importancia del tiempo y del espacio como elementos fundamentales para que los adolescentes aprendan habilidades, utilizando a los adultos como modelos. Pero en opinión de los adolescentes, no todas las relaciones son consideradas beneficiosas. Hay algunas prácticas que no muestran una buena instrucción, que no ofrecen apoyo o que no realizan su rol de mediador de forma efectiva. Otra de las características que dificulta las relaciones entre adolescentes y adultos es la sustitución de los trabajadores. Esto puede deberse al establecimiento de la confianza y la creación del vínculo entre ambos actores, y al cambiar a la figura del adulto, los menores pueden experimentar sentimientos bien negativos hacia la nueva persona por querer sustituir a la figura con la que habían establecido una conexión, o sentimientos de “abandono” por parte del adulto, acompañado de cierta “apatía” a seguir participando.

Sobre la relación con sus iguales, las voces de los adolescentes muestran que estos espacios favorecen la oportunidad para relacionarse. La mayoría de los participantes subrayan el simple hecho de poder estar con los amigos como fuente motivadora para acudir a los programas. Además, comentan que las interacciones que se establecen en estos espacios son más positivas que las que se generan en los contextos escolares. Otra característica fundamental es la posibilidad de interactuar y generar lazos con iguales de edades diferentes, aspecto casi imposible en el centro educativo. Por último, subrayan la oportunidad de colaboración existente entre todos los participantes del programa.

En relación al sentimiento de seguridad que les genera el espacio, destacan la seguridad psicológica y emocional. La primera, porque los adultos actúan como garantía de protección, cuidándoles, vigilándoles y asegurándose de que los posibles problemas que se puedan

generar entre los iguales se solucionen de manera pacífica. Otra característica que subrayan es la similitud en el origen que los adultos tienen con los adolescentes: cuanto mayor es la similitud, más identificados se sienten los adolescentes y se genera mayor confianza. En cuanto a la seguridad emocional, los participantes señalan que se trata de un espacio en el que pueden ser ellos mismos sin temer la reacción de los adultos ni de sus iguales. Mencionan el sentimiento de tranquilidad cuando trabajan aspectos personales o sociales porque sienten que les escuchan y les respetan, es decir, sienten que se trata de un espacio confidencial.

Por último, en lo que respecta a las oportunidades de aprendizaje, los autores se refieren a la oportunidad que tienen los adolescentes de implicarse en actividades relevantes en las que desarrollan y practican habilidades y competencias necesarias para la participación. Se tratan de oportunidades que van desde el apoyo académico a actividades complejas que requieren un alto nivel de colaboración. Los adolescentes subrayan aquellas actividades que dan la oportunidad de desarrollar habilidades personales que son relevantes para su futuro, y confiesan su interés por aprender y mejorar en sus campos de interés. Aunque algunos participantes subrayan las habilidades relacionadas con la academia, la mayoría de ellos destacan aquellas actividades con una orientación artística y actividades en las que se desarrolla el liderazgo. Estas últimas se desarrollan a través de oportunidades de comunicación con agentes públicos y de movilización de sus iguales para llevar a cabo una causa común. Los adolescentes que participan en programas con un nivel de responsabilidad más alto, y que recuerdan la metodología “youth-driven” de Larson, et al. (2005), hablan sobre la importancia de las habilidades facilitadoras y de la toma de decisiones y mayor interés en la gobernanza estudiantil. A través de estos programas más dirigidos por los adolescentes, éstos tienen la oportunidad de realizar quehaceres administrativos, aprender habilidades de negociación, ser mentores de otros iguales y el desarrollo de habilidades de comunicación, además del trabajo colaborativo y de la posibilidad de trabajar con pensamientos y puntos de vista desconocidos. Por último, otra de las características que los adolescentes subrayan del entorno es la posibilidad de elección y el sentimiento de libertad que les ofrece. Destacan la estrategia de la pregunta por parte de los educadores a la hora de planificar la actividad, teniendo en cuenta su opinión.

Otras investigaciones ponen especial atención a los procesos de toma de decisiones y el rol que los educadores juegan en estos procesos. Por ejemplo, la investigación realizada por Blanchet-Cohen, Manolson y Shaw (2012) se centra en entender cómo son los procesos de toma de decisiones, qué características y beneficios tienen los proyectos que son llevados a cabo por los adolescentes, y qué rol juegan los educadores en dichos procesos. Su interrogante

deriva de la relación conflictiva entre la adolescencia y la toma de decisiones observada en la revisión bibliográfica. Por un lado, parece que los adultos ponen énfasis en la capacidad cognitiva del adolescente para imitar las formas de los adultos (los autores apuntan que con 15 años esta capacidad cognitiva ya está desarrollada). Por otro lado, se pone énfasis en cómo las particularidades de los adolescentes afectan a la toma de decisiones: cambio hormonal, reestructuración cerebral, búsqueda de identidad. Arnett (2010) apunta que los adolescentes están preocupados por la pertenencia a un grupo y que por lo tanto, es más probable que tomen riesgos y tomen la decisión de la mayoría para ser aceptados por sus compañeros. Ante este contexto, Blanchet-Cohen, et al. (2012) afirman la influencia positiva que tienen los educadores, ya que pueden crear espacios favorables y crear oportunidades y conocimiento que permite una significativa toma de decisiones. Los principios, procesos y relaciones interpersonales que se ponen en marcha son un componente importante en cómo permiten a los adolescentes tener voz y participar de forma activa.

Mediante un enfoque cualitativo, Blanchet-Cohen, et al. (2012) realizan ocho grupos de discusión, diez entrevistas semi-estructuradas y observación participante a grupos de educadores y de adolescentes. Para su análisis, toman como eje los tres conceptos temáticos: toma de decisiones, rol del educador y beneficios. Sus resultados muestran lo siguiente (tabla 10):

1. *Toma de decisiones:*

El proceso resulta tan importante como el resultado que se obtenga. El trabajo por consenso, ser amable e inclusivo, evaluar diferentes puntos de vista y tener en cuenta el proceso general se convierten en estrategias a tener en cuenta. Ser amable supone ser cuidadoso, inclusivo y mantener las relaciones. Los autores observan que el impacto de la “presión” entre los iguales es particularmente fuerte cuando hay una relación de amistad previa.

2. *Rol del adulto:*

- a. Dar guía sin controlar proceso.
- b. Ofrecer información relevante.
- c. Ofrecer sugerencias.
- d. Mantener a los adolescentes en la tarea: haciéndoles responsables. Los investigadores observan cómo los adolescentes piden orientación a los educadores cuando se enfrentan a nuevos roles.

- e. Los adolescentes necesitan determinar la extensión de la implicación del educador. Para mantener el sentimiento de que están siendo respetados en sus tomas de decisiones, los adolescentes sienten la necesidad de comunicación permanente con los educadores, sobre todo sobre su nivel de implicación.
- f. Hay un cambio en el rol tradicional de los adultos como expertos y adolescentes como aprendices. Ambos luchan por mantener el liderazgo significativo de los adolescentes cuando trabajan juntos.
- g. Creación y espacios adecuados: para ello, hacen uso de las siguientes estrategias:
 - i. Crear y mantener espacios donde los adolescentes se sienten respetados.
 - ii. Honestidad.
 - iii. Lo central para la colaboración con los adolescentes es tratarles como seres capaces ante la toma de decisiones, ser honestos con ellos, incluyendo información sobre diferentes agentes adultos.
 - iv. Sentirse aceptado es la clave.
 - v. Importancia de que sean amigables, entusiastas, y tengan actitud positiva.
 - vi. La Sensibilidad y las formas informales de relacionarse son el puente para desarrollar la responsabilidad de los adolescentes.

Tabla 10:**Sumario de temas y categorías.**

PROCESO TOMA DE DECISIONES	<p>Trabajo por consenso.</p> <p>Ser amable e inclusivo.</p> <p>Evaluar diferentes puntos de vista.</p> <p>Atender proceso general.</p>
ROL DEL EDUCADOR	<p>Cantidad correcta de orientación.</p> <p>Creación de espacios de colaboración.</p> <p>Soporte general.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanchet-Cohen, et al. (2012).

Otro investigador que indaga sobre estos procesos es Kirshner (2003). Durante dos años (2001-2003) realiza una investigación etnográfica, y se centra en programas que están caracterizados por estar formados por adolescentes líderes y adultos aliados que buscan reorganizar las relaciones jerárquicas adulto-menor y colocar al adolescente a cargo de decisiones significativas relativas a las políticas de los programas y a las agendas de promoción (Kirshner,

2003). Es decir, no se trata de que los dos grupos trabajen juntos por igual, sino que estén trabajando bajo unas premisas compartidas, posicionando al adolescente como “líder” y “propietario” del proyecto grupal. Para realizar su análisis, se inspira en las prácticas sociales en la tradición histórico-cultural de Rogoff (1990), y se centra en tres elementos: a) división de tarea entre los miembros; b) objetivos que motivan la práctica; y c) herramientas culturales que los participantes y adultos ponen en marcha para llevar a cabo el trabajo conjunto. Para analizar el rol de los educadores, se centra sobre todo en el tercer elemento, ya que la preocupación del lugar de las herramientas culturales en la actividad humana recuerda que los humanos no interactúan solos, sino con los recursos disponibles que tienen en las prácticas sociales. Las herramientas culturales las define como los recursos que la gente usa para realizar el trabajo conjunto, tanto material (por ejemplo, un bolígrafo) como simbólico (lenguaje o ideología). Su análisis refleja dos hallazgos: por un lado, que en general existe un consenso al afirmar que los adolescentes tienen acceso a la toma de decisiones y liderazgo, pero que en ocasiones se generan sentimientos de frustración por parte de éstos debido a ciertas prácticas de autoridad, especialmente cuando se trata de completar proyectos de grupos pequeños. Por otro lado, el autor encuentra tres elementos del sistema de actividad del programa que facilitan el cambio de roles: acuerdos grupales, construcción de tareas complejas e ideología del programa.

En otra investigación posterior, Kirshner (2008) parte de la idea de que todas las oportunidades de participación que los adolescentes encuentran en los programas comunitarios son en realidad una participación guiada, y su interés se centra en explorar diferentes patrones de dicha participación guiada. Para ello, analiza las maneras de trabajar de los adultos profesionales de los programas comunitarios y cómo estas maneras se relacionan con las oportunidades de los adolescentes para participar en la comunidad. Durante dos años realiza trabajo de campo desde enfoque interpretativo y etnográfico en tres grupos de activismo multirracial para describir cómo diferentes enfoques en el trabajo con adolescentes influye en las oportunidades de éstos en la acción pública. Observó las actividades de los programas y eventos especiales, realizó entrevistas semiestructuradas con adultos profesionales y adolescentes participantes y publicaciones de los programas, como revistas escritas por los participantes o folletos preparados por los adultos. Comenzó el análisis identificando las estrategias que los adultos empleaban para delegar responsabilidad en el grupo y la propia actividad se convirtiese en una actividad “dirigida por los adolescentes” (p.71). Pero se dio cuenta de que esta manera de analizar los datos no encajaba con las realidades de los programas objeto de estudio. Redirigió su análisis buscando documentar la

variedad de enfoques que observó para trabajar con los adolescentes y cómo éstos se relacionaban con objetivos de grupo y contextos más amplios. Sus resultados señalan cómo los adultos guían la participación de los adolescentes en tres maneras diferentes: “asesoramiento”, “aprendizaje/formación”, y “trabajo en conjunto” (p.73) (tabla 11). Para Kirshner (2008) estas maneras pueden entenderse a través de dos dimensiones: a) la extensión en la que los adultos participan en la actividad; y b) la extensión en la que las actividades están estructuradas para los intereses y sobre las habilidades de éstos.

Tabla 11:

Diferencias entre “asesoramiento”, “aprendizaje/formación”, y “trabajo en conjunto”.

Ambiente de aprendizaje centrado en adolescentes.

		<i>Más.</i>	<i>Menos.</i>
Participación de los adultos en las actividades	<i>Más.</i>	Aprendizaje/formación.	Trabajo en conjunto.
	<i>Menos.</i>	Asesoramiento.	

Fuente: Traducción propia de Kirshner (2008, p. 74).

En cuanto a la primera dimensión, en el enfoque “asesoramiento”, los adultos se muestran como facilitadores neutrales a los procesos dirigidos por los adolescentes participantes, facilitando las conversaciones entre éstos, introduciendo rutinas que ayudan al grupo a trabajar de manera productiva y ofreciendo recursos tanto materiales como de apoyo. En cambio, en los enfoques “aprendizaje/formación” y “trabajo en conjunto”, los adultos demuestran un interés en el éxito de las actividades, que se correspondían al tipo de roles que desempeñaban, y que incluían el apoyo indirecto, pero también una participación más directa en la toma de decisiones y en el trabajo. La segunda dimensión hacía referencia a la extensión en que las actividades estaban centradas en los participantes, entendiendo esto como los espacios de aprendizaje que eran diseñados para implicar a los adolescentes siendo receptivo tanto a las habilidades como a los intereses de éstos. Para Kirshner (2008) estas actividades deben estar diseñadas para favorecer el trabajo en equipo y el sentimiento de pertenencia, tiempos de actividad diseñados para mejorar las habilidades de los participantes, y estructuras participativas que permitan la aportación de todos los miembros. Según el autor, las actividades en el enfoque “asesoramiento” y en “aprendizaje/formación” son típicamente las

que se centran en los adolescentes, mientras que el enfoque “trabajo en conjunto” se aleja de esta perspectiva (p.75).

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, la alianza entre los adolescentes y los educadores favorece la unión de dos características que convierten efectivo a un contexto para el desarrollo positivo: las relaciones de apoyo de los adultos y apoyo para la eficacia y la resolución de problemas (Krauss, et al., 2014). Para los investigadores, este desarrollo positivo se promueve de manera más eficaz cuanto mayor es el grado de implicación en la toma de decisiones, especialmente cuando sus voces son escuchadas y respetadas por los adultos con los que interactúan (Zeldin, et al., 2013; Zeldin & Price, 1995). Por ejemplo, Zeldin et al. (2013) realizan un estudio desde la hipótesis de que el desarrollo positivo y cívico de los adolescentes se promueve de manera más eficaz cuando la alianza de éstos con los adultos es habitual a los contextos comunitarios y organizativos. Afirman que se trata de un regulador social, un ingrediente activo que manifiesta su influencia significativa en el punto de contacto entre los adolescentes y los adultos en contextos comunitarios (p. 17). Se apoyan en la idea de Camino (2000) para defender que este tipo de alianzas se diferencian de otro tipo de relaciones en cuanto a que se pone el énfasis en el grupo intergeneracional, trabajando de forma democrática durante un periodo sostenido en el tiempo, en temas que les preocupan tanto a los adolescentes como a los adultos. Desde una perspectiva empírica, se basan en la idea y método de Schor y Farrow (2011) y proponen los elementos centrales de esta alianza para después tomar dos programas como caso de estudio para analizarlos: toma de decisiones auténtica, mentores naturales, actividad recíproca y conexión comunitaria.

Siguiendo esta misma perspectiva del desarrollo, en el Reino Unido, Nolas (2014), basándose en adolescentes en situación de riesgo de exclusión social, realiza una investigación etnográfica durante dos años (2004-2006) para analizar las razones por las que éstos acuden a los programas, los beneficios percibidos y las diferentes estrategias que pueden emplear los adultos para promover culturas de participación. Como estudio de caso escoge un programa que lleva a cabo la alianza entre adultos y participantes como estrategia principal, y ofrece diferentes actividades de ocio y culturales para implicar a los menores y apoyarles en temas que afecten a sus vidas (empleo, educación y/o formación). Durante los 9 meses que realiza trabajo de campo, les ofrece una video-cámara a 18 adolescentes para que graben su entorno y los tiempos que pasan en el programa, realiza entrevistas formales e informales con éstos y con adultos, grupos de discusión y análisis de documentación. El análisis lo realiza en base a la

teoría fundamentada y su enfoque se basa en el denominado “Positive Youth Development”³. En cuanto a las estrategias de los adultos, la teoría desarrollada tras el análisis sugiere que la tarea de éstos en facilitar la participación de los jóvenes representa una serie de desafíos que no siempre se contemplan adecuadamente en las teorías de la participación (Nolas, 2011). Los adultos presentan la necesidad de motivar a los adolescentes utilizando diferentes modalidades de conocimiento que va más allá de la técnica, que recoja el uso de la imaginación, la intuición, la paciencia, perseverancia y juicios para actuar sobre la incertidumbre.

Jennings, Parra- Medina, Hilfinger Messias y McLoughlin (2009) proponen seis dimensiones que favorecen los procesos de empoderamiento crítico y compromiso cívico de la adolescencia y juventud tras un análisis de los modelos de empoderamiento juvenil emprendidos para conseguir el desarrollo y la integración de los jóvenes en la comunidad: a) *entorno acogedor y seguro*; b) *participación e implicación significativa*; c) *poder compartido*; d) *reflexión crítica sobre los procesos interpersonales y sociopolíticos*; e) *participación en los procesos sociopolíticos para propiciar el cambio*; f) *integración del plano comunitario e individual*. Para los autores, los programas deben ofrecer oportunidades para el desarrollo tanto individual como comunitario, para aprender y aplicar habilidades valiosas para “navegar por el mundo adulto”, aumentando la eficacia personal. Este trabajo conjunto se sustenta en la idea de que la comunidad mejora cuando en la construcción de la sociedad civil participa una representación más diversa de ciudadanos. Por tanto, es labor fundamental reconocer la capacidad de la adolescencia para contribuir al beneficio de las comunidades.

2.3 Posibles beneficios de la participación en programas comunitarios.

Consciente de que en el capítulo 1 se han analizado los posibles beneficios de la participación en general, en este apartado, me centro en los posibles beneficios derivados de la participación en los programas comunitarios.

Estos espacios se convierten en un escenario de múltiples direcciones que permiten adentrarse en diferentes caminos de la investigación. Por ejemplo, una línea de investigadores se centra en observar la influencia de estas prácticas en la futura participación. La hipótesis que barajan es que los programas centrados en la interacción y contexto social donde los

³ El modelo «Positive Youth Development» ha servido de referencia en numerosas propuestas dirigidas a potenciar procesos de empoderamiento juvenil ya que permiten una evolución continua del bienestar de los participantes y de las condiciones en las que se construye (Sherrod, 2007). Se trata de un modelo basado en el desarrollo de las denominadas seis «C's» (en inglés): competencia, carácter, confianza/seguridad, conectividad y solidaridad (caring) y contribución.

adolescentes viven y la promoción de valores cívicos influyen en la adolescencia temprana y permite el compromiso cívico en la adolescencia tardía y en la juventud (Zaff, et al., 2003). En este aspecto, aunque los resultados a largo plazo de los proyectos encaminados a la participación de la infancia y adolescencia, en general, no han sido estudiados en profundidad (Checkoway & Gutierrez, 2009), las investigaciones realizadas sugieren que participar en experiencias significativas lleva a menudo a una participación en la vida adulta. Para Winter (2003), los programas que buscan generar la participación ciudadana como un resultado inmediato para los adolescentes participantes, permiten avanzar o mejorar en el desarrollo de competencias a medio y largo plazo. Por ejemplo, en una investigación cuantitativa sobre la relación de la participación y las actitudes políticas en jóvenes migrantes y no migrantes, Fernandes-Jesus, Malafaia, Ferreira, Cicognani & Menezes (2012) observaron que independientemente de la procedencia cultural, las experiencias de participación están relacionadas con una mayor predisposición a la política y a la implicación social en el futuro, aunque existen diferencias según la procedencia. Por su parte, Haste (2005) en un estudio realizado con jóvenes entre 11 a 21 años sobre las conductas previsibles en el futuro en tres áreas concretas del compromiso cívico (voto, protesta o manifestación y asociacionismo) observó cómo los jóvenes que habían tenido experiencias cívicas en sus centros escolares y/o en la comunidad eran más propensos a imaginarse a sí mismos como ciudadanos efectivos en un futuro. Implicarse en voluntariado y participar en actividades parece que influye en la formación de creencias y valores acordes a la responsabilidad social (Shaw et al., 2012).

Al centrar la atención en los beneficios adquiridos en los procesos compartidos entre adolescentes y adultos, la Carta Europea Revisada (Consejo de Europa, 2003) recuerda que el hecho de participar en actividades y proyectos que les interesen y que organicen ellos mismos muchas veces les motiva a participar más activamente en su comunidad, incluyendo la vida política. En estas prácticas, crean narrativas, imágenes, representaciones, rituales y melodías que integran factores o impresiones simples a unos más ambiciosos, un todo más significativo (Levine & Higgins- D'Alessandro, 2010). En palabras de Levine y Higgins- D'Alessandro (2010), mediante la interacción en grupos e intentando persuadir a los iguales, se crean narrativas sobre nosotros mismos y nuestras comunidades, a la vez que desarrollamos opiniones. Además de crear significados personales, la gente que participa en grupos también genera narrativas colectivas. La revisión bibliográfica muestra que cuando estos grupos se configuran entre adolescentes y adultos, y trabajan desde una perspectiva de alianza, los beneficios son múltiples para todos los agentes implicados, incluyendo la comunidad. Incluso en los contextos escolares existen experiencias con beneficios similares. Éstos son tanto académicos (Ames,

1992), como personales (Mitra, 2004; Fletcher, 2015). Ames (1992) observó en el contexto escolar cómo la participación en la toma de decisiones está correlacionada con un mayor esfuerzo, interés intrínseco y adquisición de estrategias de aprendizaje más efectivas.

Desde el punto de vista del desarrollo personal, el Consejo Estadounidense de Investigación y el Instituto de Medicina (2002) identificó características de los contextos que favorecen el desarrollo positivo, de las que destacan las relaciones de apoyo, basadas en la confianza, respeto y reciprocidad, y el apoyo para la eficacia y a la resolución de conflictos, especialmente cuando se les percibe y se actúa como agentes activos, con capacidad de transformación social.

Los resultados de Mitra (2004) apoyan este hallazgo. Realiza un estudio de caso basado en la representatividad del concepto “voz del estudiante” con el objetivo de analizar la influencia que las actividades basadas en la voz de los estudiantes mejoran los objetivos del desarrollo de los adolescentes. Se basa en la perspectiva sociocultural (Rogoff, 1990) y situacional (Lave, 1988) cuya premisa se basa en que es gracias a la interacción con los otros por lo que nos configuramos como somos. Mediante el método cualitativo, realiza el trabajo de campo durante dos años (entrevistas, observación de las entrevistas y conversaciones, documentos escritos y encuesta) y su análisis lo basa en la teoría fundamentada. Al identificar patrones en los datos, observó que los estudiantes que participan en acciones en las que les permiten tener voz, muestran un aumento en los recursos personales y sociales necesarios para tener éxito en la sociedad. En particular, observó un fuerte aumento de la agencia, la pertenencia y la competencia. La autora realiza la siguiente definición de cada uno de los términos centrados en los elementos del desarrollo (p. 655):

- Agencia: actuar o ejercer influencia y poder en una situación dada.
- Pertenencia: desarrollar relaciones significativas con otros compañeros y educadores y tener un rol en la asociación.
- Competencia: desarrollar nuevas habilidades y ser apreciado por el talento que se tiene o que ha sido adquirido.

Su análisis se centra en analizar las maneras en las que la voz del estudiante aumenta los tres recursos (tabla 12).

- En relación a la agencia, sus resultados muestran lo siguiente: articulan sus opiniones y sienten que su voz es escuchada; construyen nuevos roles como agentes de cambio en el centro educativo, pudiendo contribuir a “hacer la diferencia”; desarrollan liderazgo,

incluyendo y aumentando el sentido de responsabilidad de ayudar a otros cuando lo necesitan.

- En relación a la pertenencia, sus resultados señalan: desarrollo de relación con el adulto (al tener tendencia de pasar la mayor parte del tiempo con sus compañeros y un tiempo relativamente pequeño en la socialización o interacción formal o informal con adultos, las oportunidades para desarrollar relaciones significativas con los adultos se convierte en una necesidad creciente para los adolescentes); mejora de interacción con los profesores, y aumento de apego hacia el centro escolar (cuando los estudiantes se sienten valorados y respetados, empiezan a desarrollar un sentido de “posesión” y apego hacia la organización en la que están implicados).
- Por último, en relación a la competencia, la autora afirma que los estudiantes desarrollan una amplia gama de competencias que les ayudan a prepararse para la edad adulta: crítica a su contextos cercano (comunidad); desarrollo de habilidades de resolución de conflictos; llevarse bien con otros compañeros y hablar en público.

Tabla 12:

Beneficios derivados de la estrategia “dar voz”.

ELEMENTOS DEL DESARROLLO	Agencia	Pertenencia	Competencia
BENEFICIOS	Articulan opiniones, sienten que su voz es escuchada. Construyen nuevos roles, agentes de cambio. Desarrollan liderazgo	Desarrollo de la relación con el adulto. Mejora de la interacción con los profesores. Aumento del apego hacia la institución.	Desarrollan una gama de competencias, preparación edad adulta: pensamiento crítico (contexto cercano); habilidades de resolución de conflictos; llevarse bien con otros compañeros y hablar en público.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mitra (2004).

En relación a la agencia, la definición de Amartya Sen (1992) subraya las habilidades cambiantes de los diferentes individuos para convertir los recursos en capacidades-, es decir, la capacidad de valorar qué tienen las personas ante sus formas de ser y hacer. Biesta, Priestley y Robinson (2015) conceptualizan el término acompañando la interacción dinámica entre estas tres dimensiones que toman en consideración *“cómo esta interacción varía con diferentes contextos estructurales de acción”* (Emirbayer & Mische, 1998:963). Se basan en la idea de Emirbayer y Mische (1998), que, construido en el pragmatismo, argumentan que la agencia busca superar la unilateralidad de las teorías existentes, que, en su opinión, tienden a

enfocarse ya sea en la rutina (patrones adquiridos de acción), o en propósitos (“fuerzas” motivadas), o en juicios (compromiso con la situación aquí-y-ahora).

Baraldi e Iervese (2014) ofrecen un modelo de análisis para realizar la observación. Para los autores, el problema metodológico en la investigación de la agencia de los niños y adolescentes reside en observar la interacción entre la participación activa de éstos y las acciones que los adultos realizan para mejorar la participación. Por lo tanto, las formas en las que se promueve la agencia de los menores es mediante los procesos de comunicación. El análisis de este tipo, para los autores, se refiere a las formas en las cuales (p. 49):

- Las acciones de los adolescentes y los adultos están relacionadas entre sí (por ejemplo, ciertas respuestas van acompañadas de ciertas preguntas o propuestas).
- Cada acción influye en otra persona, convirtiéndola en relevante (por ejemplo, ciertas preguntas o propuestas influyen en ciertas respuestas).
- Las cadenas de estas acciones constituyen interacciones con procesos de comunicación.
- Estas interacciones son parte de sistemas más amplios de comunicación (por ejemplo, educación, familia, salud).
- Los sistemas de comunicación ponen de relieve el significado de la participación activa de los adolescentes, a través de:
 - a) la producción de información (lo que el adolescente dice) y las formas de actuar (cómo lo dice).
 - b) el cambio que esta producción de información y la forma de actuar introduce un proceso específico de comunicación.
 - c) el cambio que esta producción de información y la forma de actuar promueve para las estructuras sociales (educación, familia, escuela) y que son visibles en los procesos de comunicación.

Como último ejemplo del contexto escolar está la revisión bibliográfica realizada por Fletcher (2015), mencionando nueve razones por las que se deben llevar a cabo estos procesos de dar voz a los estudiantes. Para la presente investigación, tres de ellos se vuelven relevantes:

- Mejora el desarrollo, ya que cuando sus necesidades emocionales, intelectuales y sociales son cumplidas pueden convertirse en aprendices más efectivos.
- Influye en la cultura escolar en cuanto a que las actitudes, políticas y estructuras escolares pueden cambiar cuando los adolescentes están involucrados como miembros de la comunidad educativa.

- Pueden aprender la necesidad de ser ciudadanos activos en sus centros escolares y en sus contextos más cercanos cuando los estudiantes se sienten miembros de la comunidad escolar.

Al centrar el interés en los programas comunitarios, se observa cómo el aumento del empoderamiento, la capacidad de agencia y el sentimiento de pertenencia afloran. Por ejemplo, el análisis de los datos de la investigación realizada por Nolas (2014) muestra, en relación a los beneficios percibidos de los adolescentes, cómo éstos acuden diariamente al programa para alejarse de las tensiones que experimentan de forma diaria y conseguir un sentimiento de pertenencia. Además, muestran sentimientos de confianza y seguridad hacia los educadores y el contexto en general, al dirigirse en términos de “hogar” o “familia” al hablar de dicho espacio. En este sentido, el programa les ofrece un espacio seguro en el que pueden relacionarse con otros iguales y desarrollar narrativas biográficas tanto personales como comunitarias.

Los procesos educativos y aprendizajes que se adquieren en la metodología proactiva impulsada, favorecen el desarrollo personal, la confianza, la conciencia crítica y el sentido de eficacia. Además, el hecho de implicar a diferentes agentes comunitarios, favorece la creación de redes y el aumento del capital social formal, elemento influyente en los procesos de sentimiento de pertenencia y compromiso cívico. En 1997, 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). Por su parte, Ginwright y Cammarota (2007) en un estudio de dos años realizado sobre los jóvenes afro africanos y latinoamericanos en EEUU, afirman que las organizaciones comunitarias proporcionan oportunidades a todos los jóvenes para desarrollar un compromiso basado en la práctica cívica crítica. Se desarrollan ideas, redes sociales y experiencias que construyen capacidades individuales y sociales que permiten luchar por la justicia social.

Los adolescentes que participan en programas comunitarios, que reciben entrenamiento en competencias cívicas (voz, toma de decisiones, trabajo conjunto) son más propensos a sentir más confianza en sí mismos y con influencia hacia los esfuerzos futuros para producir cambios

en su comunidad o en la sociedad de una forma más general (Kirshner, 2003; O'Donoghue & Kirshner, 2003; O'Donoghue & Strobel, 2003). Los resultados que Kirshner (2003) encontró en relación a los beneficios, van acordes con la literatura: aumento de motivación; correlación con mayor esfuerzo, interés intrínseco y estrategias de aprendizaje más efectivas. Al adquirir mayor compromiso, se enganchan más, sobre todo adolescentes más mayores, que a menudo evitan este tipo de organizaciones que no les dan palabra en la toma de decisiones o en la planificación. Otro de los beneficios reside en el mayor desarrollo de hábitos democráticos (tolerancia, autoexpresión, cooperación).

Otro de los beneficios resaltados de las investigaciones que se centran en los programas comunitarios es que, cuando los adolescentes, apoyados por los adultos, participan de forma activa en las decisiones organizativas y de la comunidad son más propensos a mostrar mayor confianza y capacidad de agencia, empoderamiento, conciencia crítica y conexión comunitaria (Blanchet-Cohen, et al. 2012; Hart, Matsuba & Atkins, 2014; Krauss, et al., 2014; Larson, et al., 2005; Zeldin, et al., 2013; Wong et al., 2010) y mejora la efectividad del programa (Zeldin, 2004). Por ejemplo, Zeldin (2004) realiza un estudio basado en entrevistas con 16 adolescentes y 24 líderes profesionales de 8 organizaciones, para mapear los procesos que ocurren cuando los adolescentes y los profesionales comparten responsabilidades. Entre sus resultados, descubrió cómo la implicación de los adolescentes en la toma de decisiones asegura el compromiso de éstos hacia sus comunidades, y además, contribuye de manera positiva a su desarrollo. Por parte de los adultos, manifiestan el efecto positivo que tiene trabajar con ellos tanto en su desarrollo personal y profesional como en el propio programa. Estos indicios constatan el poder que tiene la organización compartida en convertir a los adolescentes en productores activos de su desarrollo y de las comunidades en las que viven.

Pero como se ha visto en tanto en el apartado de tipos y niveles de participación del capítulo 1, como en las metodologías para llevar a cabo la participación del presente capítulo, el nivel de poder y liderazgo compartido puede variar entre adolescentes y educadores, y los beneficios que se derivan de estas metodologías también se ven influenciadas. De hecho, Larson, et al. (2005) observan diferentes beneficios asociados a los enfoques “youth-driven” y “adult-driven”, asociadas a su vez a las técnicas usadas por los educadores en cada escenario (tabla 13). En ambos enfoques, los adolescentes sienten que ganan confianza en sí mismos y se benefician de las experiencias de los adultos.

- Beneficios asociados al enfoque de “adult driven”: las habilidades que realiza el adulto se dirigen a crear experiencias de aprendizaje especialmente diseñadas para mejorar el dominio específico; se realizan actividades centradas en el adolescente, en las que los

adolescentes aprenden haciendo; además, los adolescentes describen el desarrollo en otros ámbitos (autoestima, habilidades interpersonales, sentido de responsabilidad).

- Beneficios asociados al modelo “youth-driven”, mencionan: experiencia de control a través de la dirección de las actividades; reportan haber desarrollado habilidades de liderazgo y estrategias para trabajar a través de objetivos a largo plazo; se sienten más empoderados (más competentes y motivados para llevar a cabo diferentes objetivos); expresan que esas nuevas competencias sirven para otros ámbitos de su vida; se convierten en agentes activos de su desarrollo.

Tabla 13:

Beneficios percibidos por los adolescentes en los modelos “adult driven” y “youth driven”.

	“adult driven”	“youth-driven”
Beneficios	Mejorar dominio específico. Aprenden haciendo. Autoestima. Habilidades interpersonales. Sentido de responsabilidad.	Experiencia de control. Habilidades de liderazgo. Estrategias para trabajar en objetivos a largo plazo. Empoderamiento Agentes comunitarios activos. Confianza en sí mismos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Larson, et al. (2005).

La investigación realizada por Blanchet-Cohen, et al. (2012) centrada en la toma de decisiones muestra los siguientes beneficios (figura 6):

- Por un lado, los adolescentes se sienten empoderados:
 - o Los adolescentes expresan haber experimentado cambios personales.
 - o Transferibilidad de las habilidades y perspectivas adquiridas a otros entornos. El sentido de empoderamiento se extiende a otras esferas de sus vidas. Al recibir responsabilidades, se sienten más motivados para continuar usando y desarrollando sus nuevas capacidades.
 - o Los adolescentes se muestran animados a pensar antes que a actuar.
 - o Ofrecen credibilidad y legitimidad.
 - o Aumento de sentido de responsabilidad como resultado de representar a otros adolescentes, conciencia de que sus decisiones afectan a otros.
- Por otro lado, los adolescentes se ven como miembros contribuyentes, en cuanto a que se convierten en modelos para otros iguales.

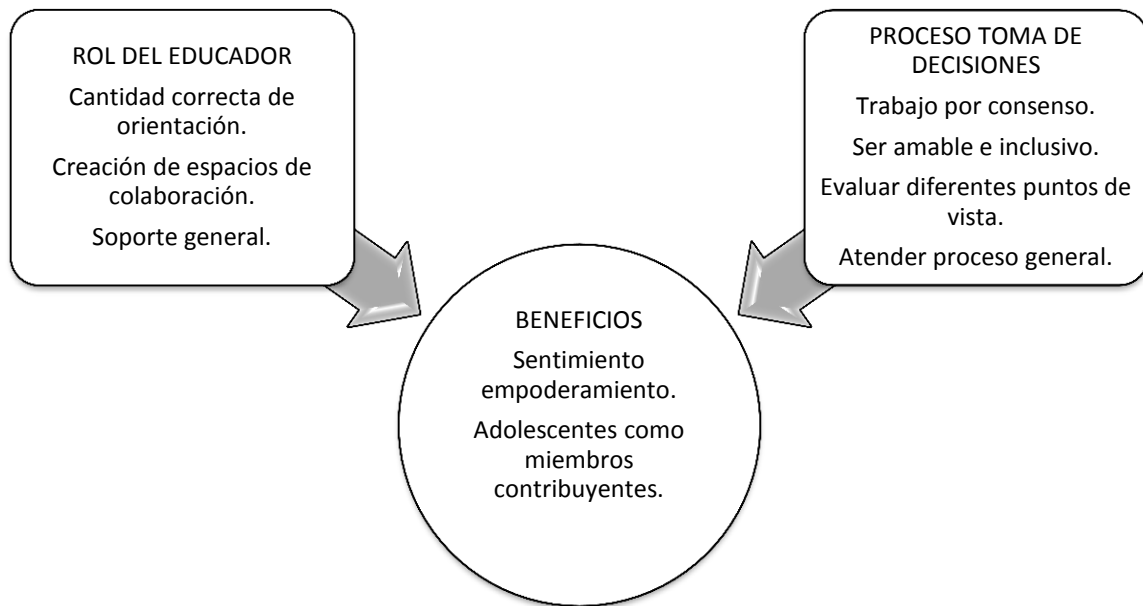


Figura 6: Beneficios derivados de la toma de decisiones conjuntas con el educador.

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanchet-Cohen, et al. (2012).

Tras una revisión de estudios, Shier (2001) también afirma que la participación de los adolescentes en la toma de decisiones ha demostrado beneficios en distintos ámbitos: mejora la calidad del servicio, aumenta el sentimiento de pertenencia del adolescente, la autoestima, la empatía y responsabilidad, preparando así el terreno para la práctica de la ciudadanía y la participación democrática, y ayudando a salvaguardar y fortalecer la democracia. El autor señala que la primera mejora, relacionada con el servicio, se puede dar en niveles bajos de participación, a través de líneas mercantiles, pero que los demás beneficios sólo se pueden poner en marcha y conseguir cuando los adolescentes están implicados de forma activa en los procesos de toma de decisiones.

Krauss et al. (2014) toman la medición cuantitativa para explorar y replicar asociaciones que estudios previos habían indagado de forma cualitativa entre la alianza adolescentes- adultos y los resultados clave del desarrollo. Su estudio se centra en Malasia debido a que los términos que los investigadores buscan investigar (agencia, empoderamiento y conexión comunitaria) se reflejan en los cambios de las prioridades políticas del país en materia de adolescencia y juventud. Utilizan escalas diferentes para medir los siguientes aspectos: las medidas de resultado (empoderamiento, sentido de agencia, conexión comunitaria), los contextos de socialización (familia, escuela, participación en la comunidad religiosa) y las cualidades de los programas (entorno seguro, compromiso del programa, voz de los adolescentes en toma de

decisiones y relación de apoyo de los adultos). Emplea correlaciones bivariadas para asegurar la independencia de las mediciones, y regresión jerárquica lineal para evaluar las asociaciones entre las cualidades de los programas los resultados del desarrollo (empoderamiento, agencia y conexión comunitaria). También tienen en cuenta la variable edad para explorar diferencias en la asociación entre la adolescencia temprana y la adolescencia tardía para cada uno de las mediciones de estos resultados. Sus resultados muestran que la voz de los adolescentes es un predictor significativo para el empoderamiento y el sentido de la agencia de éstos. En cuanto al apoyo de los adultos, está asociada de forma significativa a la agencia, pero no tiene el mismo impacto que el ofrecer espacios de voz. Sin embargo, estas relaciones son más propensas que los espacios de voz a generar la conexión comunitaria. En cuanto a la variable edad, la adolescencia temprana está más asociada al ambiente seguro y a la agencia, mientras que la adolescencia tardía se relaciona de forma más significativa con las relaciones de apoyo de los adultos y el empoderamiento.

En Estado Unidos, Akiva et al. (2014) investigan la prevalencia y la correlación de las prácticas de toma de decisiones en los programas juveniles. Para ello, utilizan un conjunto de datos transversales y emplean métodos de un sólo nivel y multinivel con una población de 979 adolescentes participantes de 63 programas extraescolares (21% de carácter académico, 24% de enriquecimiento artístico, 18% de enriquecimiento socioemocional, 7% deportes, 11% elección libre y 18% otros). Para la medición, utilizan items del estudio “youth program quality intervention” (Smith et al., 2012), y entrevistas telefónicas con los directores de los programas. Las variables dependientes son las siguientes: motivación para la participación, eficacia en la resolución de problemas, eficacia para expresarse, empatía. En cuanto a las covariantes, tienen en cuenta la edad, la educación parental, curso académico y la intensidad de participación. La modelación lineal jerárquica que realizan muestra asociaciones positivas entre las prácticas de toma de decisiones de los adolescentes con la motivación de éstos para acudir a los programas. También encuentra una correlación positiva entre estas prácticas y la eficacia percibida de los adolescentes para la resolución de conflictos, expresión y empatía. En relación a la variable edad, observan como los adolescentes más mayores muestran mayores niveles de resolución de conflictos y empatía. Estas evidencias avalan a los autores para sugerir que la involucración de los adolescentes en la toma de decisiones es una estrategia prometedora para promover la motivación y la adquisición de competencias.

En resumen, parece que los espacios “ocupados” dentro de la comunidad cobran especial relevancia para los investigadores centrados en el aprendizaje de la ciudadanía entendida como proceso, ya que las prácticas que se dan en estos espacios se convierten en auténticos

“locus” de aprendizaje en los entornos locales y cercanos. En este sentido, el objeto de estudio de la presente tesis doctoral han sido los programas comunitarios como “espacios ocupados”, ya que la revisión bibliográfica muestra que se tratan de espacios que promueven una ciudadanía democrática. Basándose en una metodología flexible característica de la educación no formal, estos programas buscan dotar a los participantes de conocimientos, habilidades y valores que les permitan ejercer y defender sus derechos democráticos, así como mostrarse responsables con la sociedad, valorar la diversidad y participar activamente. Además, la revisión de investigaciones muestra cómo aquellos programas comunitarios que apuestan por una metodología más específica basada en la alianza entre adultos y participantes se convierten en escuelas de ciudadanía, promoviendo simultáneamente iniciativas para promover el desarrollo positivo tanto de los participantes como de la comunidad. Los diferentes proyectos que ponen en marcha permiten a los adolescentes ir adquiriendo roles de liderazgo, que contribuyen a la mejora de su responsabilidad social, competencia social, sentido de eficacia y pensamiento crítico (Checkoway & Gutiérrez, 2009). Para Hall, et al. (1999, p. 506), estos espacios buscan ofrecer a los menores la oportunidad para sentirse miembros de la localidad y ofrecerles visibilidad.

Segunda parte:

LAS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE
LOS ADOLESCENTES Y EL
ACOMPañAMIENTO EDUCATIVO: ANÁLISIS
Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

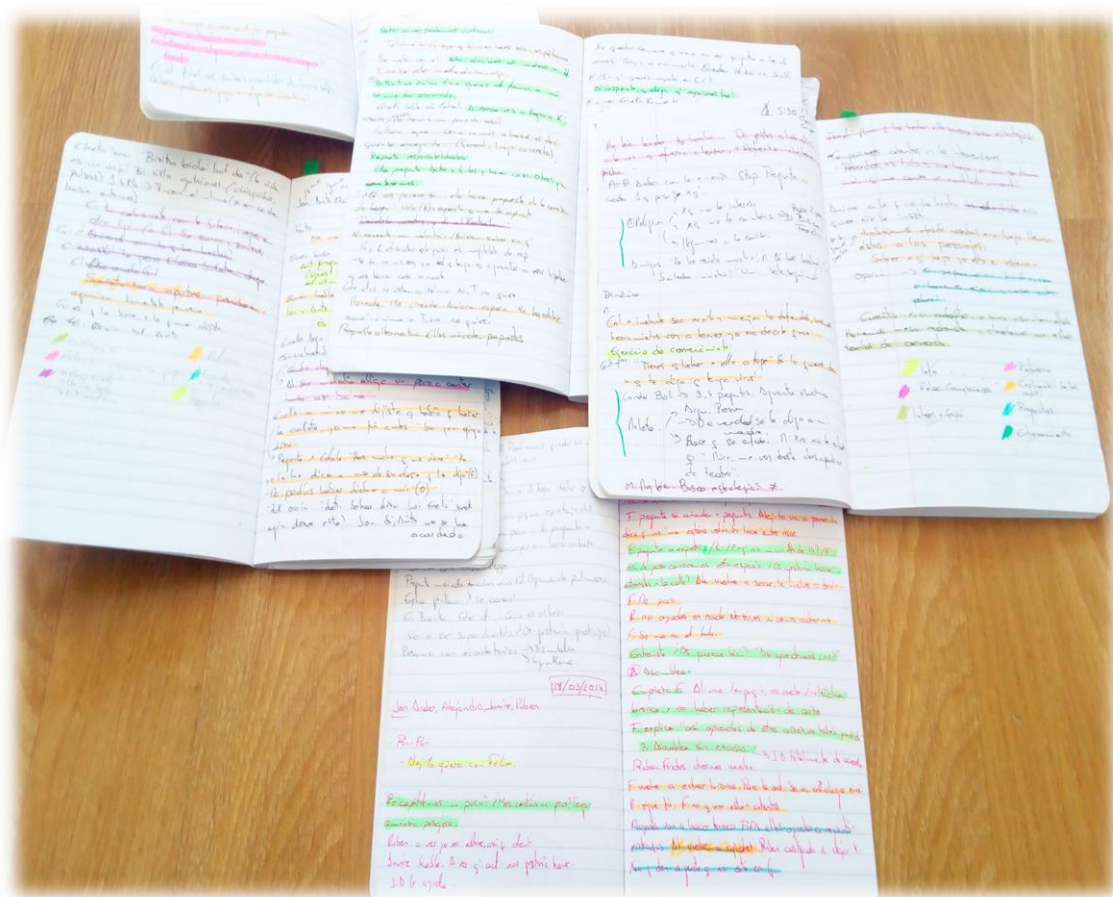
“Gu sortu ginen enbor beretik, sortuko dira besteak,
Burruka hortan iraungo dute zuhaitz-ardaska gazteak”¹.

(Mikel Laboa).



¹ Los otros se crearán del mismo tronco que nos creamos nosotros; en esa pelea se mantendrán las ramas más jóvenes.

Capítulo 3: “El camino andado”: metodología.



Este tercer capítulo recoge el procedimiento metodológico llevado a cabo para realizar mi investigación. Antes de adentrarme, cabe recordar los objetivos de investigación planteados:

Objetivo General: describir e interpretar la cultura participativa que se lleva a cabo en la plataforma de participación municipal Giltzarri como espacio de aprendizaje de ciudadanía.

Objetivos específicos:

- Analizar la estructura de participación de la plataforma Giltzarri.
- Explorar las cualidades que convierten a la plataforma Giltzarri en un espacio atractivo para la participación de los adolescentes.
- Definir y examinar los factores que obstaculizan la experiencia participativa de los adolescentes en la plataforma Giltzarri.
- Interpretar las nociones de ciudadanía y del buen ciudadano de los adolescentes en base a su experiencia participativa en la plataforma Giltzarri.

Para dar respuesta a los objetivos planteados en la tesis doctoral, planteé un estudio de caso instrumental¹ de corte cualitativo ya que pretendía comprender un caso singular en la práctica real (Simons, 2011), en este caso, la plataforma de participación Giltzarri como un ejemplo de proyecto comunitario donde analizar la puesta en práctica de un proceso educativo de ciudadanía. Buscar interpretar su cultura participativa me llevó al enfoque etnográfico, ya que me permitía adentrarme en el caso desde la cotidianidad. Este enfoque requiere de estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural del caso estudiado. Para Goetz y LeCompte (1988), las estrategias que se emplean proporcionan en realidad datos fenomenológicos, en tanto que representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados y de la cual derivan constructos que van a estructurar la investigación (p.28).

Aunque me adentré en el terreno desde el inicio para perfilar los grupos e informantes (que más tarde detallaré), seguí la recomendación de Wolcott (1985) y realicé tres grupos de discusión (con los educadores, adolescentes y sus familias) antes de comenzar el trabajo de campo. Éstos tenían carácter exploratorio que me ayudaron a abrir nuevos temas a tener en cuenta durante el trabajo de campo. Con la intención de observar los días a día, comprobar percepciones y temas, recoger con objetividad lo que estaba ocurriendo en un proceso de “documentar lo no- documentado” (Rockwell, 2009, p. 48) y a la vez examinar su significado y reorientar la observación para precisar

¹ El estudio de caso instrumental prioriza el tema antes que el caso, es decir, se selecciona un determinado caso, pero pensado previamente por el investigador, que cumpla unas características determinadas que ayude a comprender el “problema de investigación” (Stake, 1998; 2000). Es decir, *se convierte en una herramienta para ilustrar un problema, una temática o un argumento* (León & Montero, 2004, p. 151).

o sustanciar esos significados (Stake, 1998, p.20-21), comencé mi trabajo de campo, que se prolongó durante dos cursos escolares (2013/2015). Al final de éste, con la idea de explorar en profundidad lo observado e interpretado, realicé un total de 29 entrevistas dirigidas, 27 a adolescentes participantes, una a la técnico del ayuntamiento y otra a la coordinadora del servicio. En la figura 7 queda recogido cómo fue este proceso.

Durante este proceso, los datos y su interpretación los fui desarrollan conjuntamente, uno informando al otro, descubriendo así el diseño flexible propio de la metodología cualitativa y de la etnografía. Los datos nuevos me proporcionaban una ilustración, podía comprobar la exactitud de lo desarrollado y me sugerían nuevas vías de investigación (Wolcott, 1985, p. 129). Aunque en mi estudio se destaca la unicidad y la particularización, los resultados obtenidos pueden contribuir a modificar las “generalizaciones mayores” sobre el tema (Stake, 1998, p.20).

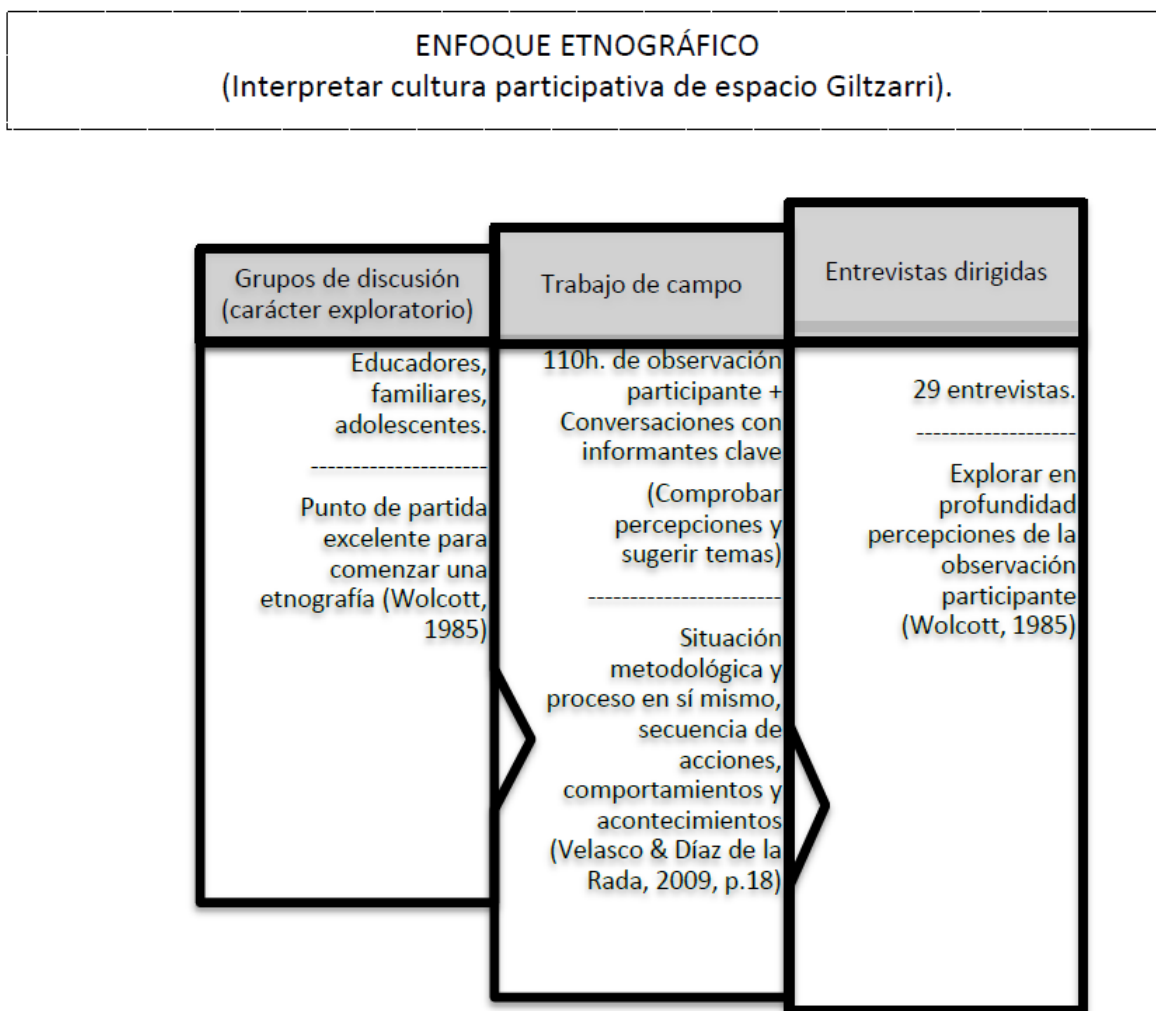


figura 7: proceso metodológico llevado a cabo durante el enfoque etnográfico de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

En este capítulo trato de volver la vista atrás, y hacer un recuento de lo que ha sido mi proceso de investigación. Las notas tanto metodológicas como personales escritas en el diario de campo, algunas con “buena letra” y otras con “mala letra” según el estado anímico, me sitúan de nuevo en los aprendizajes y emociones que he ido viviendo a lo largo del trabajo de campo. Al tratarse de una investigación de tipo etnográfico “conmutante”², desde el comienzo entré con una visión exploratoria e interpretativa. Consciente del bagaje teórico que llevaba a mis espaldas, comencé la relación con los diferentes grupos y personas. Pero el análisis de las transcripciones me fue confrontando, ya que mis ojos se centraban en aspectos que no había contemplado en un principio. Aunque volveré a este tema más adelante, el puzzle que yo iba construyendo en mi mente comenzó a desmoronarse cuando me encontré las piezas que me ofrecían los datos y su falta de encaje. Estos momentos fueron especialmente frustrantes en el camino, con tentaciones de querer parar a descansar, pero con la imposibilidad de hacerlo y tener la sensación de estar cogiendo caminos que no te llevan “a ninguna parte”. En retrospectiva, estos momentos de “pérdida”, son, en realidad, los que han ayudado a encontrarme, a construir camino sobre la marcha, a vivir en la incertidumbre y asumir riesgos, a quitar prejuicios, a pensar de manera no habitual³, y a reinventar⁴.

En el primer punto expongo las razones que me llevaron a elegir la Plataforma Municipal de Participación de adolescentes Giltzarri como estudio de caso, primero desde una vertiente personal, y después, aportando criterios académicos en profundidad que validan la elección para convertirse en objeto de investigación.

En el segundo punto me sumerjo en mi experiencia y en los aprendizajes que interioricé a través de la realización del trabajo de campo, mediante dos subapartados. En el primero me refiero a mi estancia en el terreno, los procesos que viví y las dificultades con las que me encontré de manera general. En el segundo, me centro en las herramientas de investigación empleadas para la obtención de datos, que responden a los dos enfoques empleados en el marco de la metodología

² Esto se debe a que mi trabajo de campo y mi interacción con los grupos y sujetos se dio en un espacio y en un tiempo claramente separados del espacio y tiempo dedicados a la vida privada (Díaz de la Rada, 2009, p. 104), y la realicé de una manera intensiva, propia del trabajo de campo antropológico, tratando de realizar una producción de datos exhaustiva, en tiempo y lugar limitados (p. 36).

³ Lo que Mendizabal denomina “sensibilidad teórica o imaginación sociológica”, que se desarrolla un proceso inductivo, haciendo preguntas a los datos- qué, quién, cómo, dónde, por qué, cuándo-, pensando en situaciones antagónicas o contrarias a las analizadas, incorporando las diversas perspectivas del pensamiento, de modo tal que la mente sea como un prisma en movimiento que capte e irradie luz (2006, p. 81)

⁴ La consecución de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas se fueron reestructurando de forma paralela y transversal al marco teórico, ya que, al tratarse de una investigación de corte cualitativo y de naturaleza flexible (Mendizabal, 2006) o progresiva (Stake, 1998), o de ciclo abierto (Velasco & Díaz de la Rada, 2009, p. 111) los resultados extraídos del trabajo fueron modificándose y enriqueciendo la propia teoría (Vasilachis de Gialdino, 2006).

cuantitativa: grupos de discusión con un objetivo exploratorio, la observación participante y las entrevistas.

Para cerrar el capítulo metodológico, recojo un apartado en el que describo cómo fue mi proceso de análisis de datos. Aunque en un inicio comencé a introducir los datos en el programa ATLAS-Ti, 7.0, pronto me di cuenta que mis fuentes de datos, sobre todo los de la observación participante como fuente importante, no encajaban bien con este programa, ya que a través de la codificación y categorización digital, perdía información sutil proporcionada por mi diario de campo. Por ese motivo, el análisis lo realicé manualmente. Como último comentario a esta introducción, el proyecto de investigación recibió la aceptación y aprobación en el Dictamen del Comité de Ética en la investigación de la Universidad de Deusto (Ref: ETK-5/13-14) (anexo 1).

3.1 Selección del estudio de caso.

Mi relación con *Giltzarri* no comienza con la investigación de la tesis doctoral, sino que se remonta años antes, y ha ido estrechándose por diferentes razones hasta el día de hoy.

Nacida en 1987 en Cruces, mi juventud temprana coincide con el nacimiento del Área de Juventud y Calidad del Ayuntamiento de Barakaldo, donde se ubica el Servicio de Adolescencia *Giltzarri*. Comencé a recibir información en el buzón de mi casa, a ver carteles llenos de colores y tengo el recuerdo visual de una piruleta multicolor con el nombre de *Giltzarri*, animando a los adolescentes de 12 a 18 años a proponer actividades que les interesaran para poner en marcha. La comunicación visual era muy atractiva, el mensaje también. Recuerdo sentir curiosidad por la propia asociación, y cierta rabia por no poder formar parte de la misma ya que superaba el rango de edad.

De forma paralela, me encontraba en mi último año de estudios de la Diplomatura de Educación Social, y realicé mis prácticas en UNICEF. Trabajar tan de cerca en la sensibilización de los Derechos del Niño marcó significativamente mi posición profesional. El curso siguiente comencé los estudios en la Licenciatura en Psicopedagogía, a la vez que comencé a buscar suerte en el ámbito profesional. Mi búsqueda de empleo no fue aleatoria: me sentía cómoda en ámbitos de ciudadanía, y especialmente, con infancia y adolescencia.

A los pocos meses de comenzar la licenciatura recibí una llamada de una educadora de *Giltzarri* para una entrevista laboral. Es ahí donde comenzó mi relación directa con la entidad. Dinamicé, durante un curso escolar los recreos en el instituto de Cruces. El año siguiente dejé el puesto debido a una beca de colaboración obtenida por la Universidad de Deusto para finalizar mis estudios. Mi posterior contacto con ellos se reanudó dos años después, periodo en el que yo entré

a formar parte de la plantilla en la Universidad de Deusto como miembro docente- investigador dentro de la Facultad de Psicología y Educación. Entre mis tareas asignadas se encontraba la búsqueda de centros de prácticas para la carrera de educación social, y es aquí donde volví a entablar relación con la que años atrás había sido mi superior directa.

Cuando comencé mis estudios de doctorado, tenía muy claro que quería investigar sobre la participación. Para Mendizabal (2009) una de las partes primordiales de la elaboración del contexto conceptual es el análisis de las teorías e investigaciones referidas a la temática (p.77). Al comenzar a leer investigaciones, pronto me di cuenta que no iba en consonancia con mi experiencia vital, otro de los apartados fundamentales para la redacción del contexto conceptual (Mendizabal, 2009). Mi búsqueda bibliográfica se amplió, buscando nuevos enfoques más centrados en los procesos y espacios de participación. El análisis crítico de la bibliografía me permitió encontrar vacíos que, aunque una vez en el terreno y la reformulación de los objetivos y enfoque teórico, me condujeron de nuevo a *Giltzarri*.

Comencé a documentarme sobre el servicio para aportar datos que justificasen mi elección personal desde una perspectiva de investigación. Este punto fue clave, ya que tan importantes como los criterios teóricos y metodológicos para decidir el diseño, son los criterios prácticos, contemplando las peculiaridades del campo y las necesidades que demandará la inserción en éste (Ameigeiras, 2006). Dos fueron los criterios fundamentales para la selección del caso (Simons, 2011; Stake 1998): el primero referido a la rentabilidad, y el segundo por cuestiones de tiempo y acceso.

En cuanto a la "**Rentabilidad**"⁵, el caso permitía incorporar la amplitud del municipio como la variedad de tipos de participación. En concreto, son tres razones. La primera, porque se trata de una plataforma que daba cobertura a los nueve distritos de todo el municipio de Barakaldo. Aunque tenía una sede propia en el centro de Barakaldo, tenía presencia en centros educativos y en centros cívicos, aspecto que favorecía el trabajo en red con otras áreas del ayuntamiento e instituciones. En cuanto a los centros educativos, se ubicaban físicamente en cuatro zonas y trabajaban en un centro educativo de cada una de ellas. La segunda, porque se trataba de una plataforma que ofrecía diferentes proyectos que posibilitaban diferentes niveles de participación. Además, se identifican niveles de participación diferenciados en diversos proyectos (*Grupos de actividad, diferentes comisiones, Giltzarri Eskola, Kontseilu*) (imagen 2)⁶. Éstos iban de niveles

⁵ Responde a las siguientes preguntas: “¿Qué caso puede llevarnos a la comprensión, a los asertos, quizá incluso a la modificación de las generalidades?”. En este caso la pregunta es: “¿Qué tipo de centro ayudará a entender mejor la participación activa de los jóvenes?” (Stake, 1998, p. 17).

⁶ En el capítulo 4 analizo la complejidad de la estructura de la plataforma. Para intentar facilitar la comprensión al lector, en este punto cabe aclarar que la plataforma presentaba una estructura piramidal en la que iban subiendo y

inferiores a más altos de responsabilidad y compromiso comunitario. La propia estructura creaba un engranaje en la que todas las partes eran necesarias para su buen funcionamiento.



Imagen 2: Estructura de la plataforma Giltzarri. Año 2013.

Fuente: Proyecto Director Giltzarri.

La última razón que alude la elección por el criterio de rentabilidad se basaba en que por cuarto año consecutivo, la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) había reconocido la eficacia y calidad de este servicio destinado a la juventud, concediéndole su más alta distinción: el certificado ISO 9001:2008.

Una vez obtenida la información necesaria sobre la Plataforma de participación GILTZARRI, me di cuenta de que este espacio era "la excusa" para indagar sobre los procesos participativos, por lo que planteé un enfoque de estudio de caso (Simons, 2011⁷, Stake, 1995), ya que lo importante era la profundización y el conocimiento global del caso y no la generalización de resultados (Blasco, 1995). Particularmente, el estudio de caso de tipo múltiple único e instrumental (Neiman & Quaranta, 2006; Stake, 1998; 2000), ya que mi interés se centraba en los procesos de la participación compartidos con adultos de referencia y su relación con la ciudadanía. Quería abordar una situación poco investigada a nivel nacional⁸, y Giltzarri cumplía con las características para explorar "el problema de investigación" (Stake, 1998, p. 20), convirtiéndose por tanto en la

adquiriendo mayor responsabilidad dentro de los proyectos, y que en cada nivel, además, tenía diferentes proyectos que respondían a los intereses de los participantes.

⁷ Los estudios de caso son válidos cuando se pretende investigar una particularidad, un caso singular en la práctica real, y, a su vez, cuando se basa en procesos interactivos en los que el investigador se sumerge en la realidad de los participantes (Simons, 2011).

⁸ La gran mayoría de investigaciones que se centran en los procesos educativos o psicológicos más que en los resultados se sitúan en contexto europeo, latinoamericano y estadounidense, dependiendo del tema a investigar. A nivel nacional, predominan los estudios juveniles sociológicos de corte cuantitativo.

herramienta para ilustrar el caso de la participación de los adolescentes (León & Montero, 2004). Este enfoque de estudio de caso me permitía examinar las experiencias de los adolescentes de una manera más holística (Yin, 1989), recopilando detalles de las minucias de éstos en su práctica dentro de la plataforma (Weller, 2007). Es por ello que el proyecto lo planteé desde un enfoque de corte cualitativo, ya que a diferencia de la investigación cuantitativa que busca la explicación y el control, en este caso pretendía comprender las complejas relaciones entre todo lo que engloba el tema y el caso. Así, mi presencia en el campo fue primordial, ya que no es posible estudiar el mundo social sin ser parte de éste (Tedlock, 2000; Wilcox, 2007). Debía observar el desarrollo del caso, recoger lo que estaba ocurriendo y a la vez examinar su significado y reorientar la observación para precisar o sustanciar esos significados (Stake, 1998, p. 20-21), que estaban basados en el extrañamiento, lo que, en palabras de Wilcox se trata de “darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas, de que eso que parece común es sin embargo extraordinario, y cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma, o por qué no de otra manera (1982, p. 97). Como todo proyecto de investigación de estudio de caso, la pregunta de investigación (precisada progresivamente a través del desarrollo de la propia investigación), la recolección y el análisis de la información, junto con mis roles como investigadora, exigían de la validación de los resultados a partir de la triangulación, mostrada y explicitada en el informe final (Stake, 1995).

El segundo criterio correspondía al “**tiempo y accesibilidad**” del que disponía para realizar la investigación. Aunque estas variables no eran tan determinantes como el criterio de rentabilidad, sí fue necesario tenerlas en cuenta para la mejor optimización del tiempo y la eficacia del mismo dada la necesidad de compatibilizarlo con mi horario laboral. La ubicación del servicio y el conocimiento previo de las personas, así como su interés en mi investigación me facilitaban el acceso. Pero esta familiaridad del contexto ampliaba el peligro de “*estar presa de mi propio etnocentrismo*” (Velasco & Díaz de Rada, 2009, p. 96). Transcribir en el día en el que se realizaba la observación participante, tomar apuntes sobre la información que la grabación auditiva no contempla, contar con más de un investigador en diferentes técnicas de recogida de información y contrastar la información obtenida han sido varias de las estrategias empleadas para neutralizar en la medida de lo posible ese peligro y desarrollar la sensibilidad hacia el extrañamiento (Velasco & Díaz de Rada, 2009, p. 96). La lectura y el contraste con otras etnografías (p. 106), también ha sido una estrategia empleada a lo largo de mi proceso⁹, especialmente porque mi investigación se

⁹ Especialmente experiencias etnográficas como la relatada por Camilo Ernesto Lozano Rivera (2012), en la que plasma las dificultades que vivió a la hora de realizar su trabajo de campo ya que se basaba, como en mi caso, en su lugar de residencia. Este autor ofrece dos alternativas ante esta situación para entrenar y agudizar el extrañamiento: “nada es lo que parece (pero no todo es lo que no parece ser)” y “Todo puede ser lo que parece (pero mi mirada puede hacer que sea otra cosa”).

centraba en mi propio grupo social, por lo que la base del extrañamiento se encuentra en “el reconocimiento de que todo grupo humano (incluido el propio) genera un comportamiento convencional, socialmente construido, y que no es el resultado directo de la naturaleza de las cosas” (Díaz de la Rada, 2006, p. 31). Velasco y Díaz de la Rada aconsejan:

Un buen modo de reforzar la destreza del extrañamiento es comprender que las sociedades humanas se construyen en gran medida sobre convenciones contingentes que, a la manera de las reglas de un juego, pueden parecer incomprensibles a quien las contempla desde el exterior. (...) ilustrar que las sociedades humanas practican el “juego” sociocultural de modos diferentes, dentro de los límites que establecen sus tradiciones simbólicas y sus ecosistemas naturales. (Velasco y Díaz de la Rada, 2009, p.147)

Intenté, en mis procesos de extrañamiento, seguir los pasos de Wolcott (1989) y Ogbu (1974), en el sentido de convertir el propio extrañamiento en una fuente de conocimiento sobre la cultura de los otros en vez de expresiones negativas del tipo “¡Cómo son estos adolescentes, pasan de todo!”. Este ejercicio de contemplar las extrañezas como hipótesis de conducta favoreció la búsqueda de significados y caminos alternativos.

3.1.1 "Pistoletazo de salida": el inicio.

En este punto describo cómo fue mi ingreso al campo. Aunque los primeros contactos directos formales que tuve no fueron con los educadores y los menores participantes, estos momentos fueron las primeras interacciones con otras personas relevantes para la investigación, “en una dimensión espacial concreta y en un lugar y momento particular” (Ameigeiras, 2006, p. 126). En mi caso, puedo decir que experimenté tres ingresos de campo en los inicios de la investigación: a) el oficial con la aprobación del proyecto de investigación desde el Ayuntamiento (2013), b) el del equipo educativo de *Giltzarri*, y c) el de los grupos de adolescentes. Al ser un servicio público, necesitaba el permiso del Ayuntamiento de Barakaldo, y este fue mi primer gran desafío: reunirme con la Técnico del Área de Juventud y con la Coordinadora del Servicio, explicarles tanto de forma oral como escrita del proyecto, esta última versión escrita destinada al concejal. Mi segundo ingreso fue con el equipo educativo, presentándoles en una reunión la investigación. Por último, y pidiendo su autorización, mi ingreso en los propios grupos, con los monitores y los menores participantes, en el que explicaba mi proyecto de forma oral siempre que ellos lo demandaban y mediante la entrega del documento de consentimiento informado. Los consentimientos informados tanto para los adultos como para los adolescentes recogían la finalidad de la investigación, la implicación de ellos en ésta, la voluntariedad del estudio, el libre abandono de éste en cualquier momento y mi contacto por si alguien quería solicitar más información. Este

punto fue importante sobre todo en la explicación del proyecto a los participantes adolescentes. Alderson y Morrow (2011) subrayan esta necesidad, ya que éstos, aunque menores, son los protagonistas de la investigación y deben contar con toda la información que necesiten para que sean plenamente conscientes de su decisión. Debo reconocer en este punto que, tanto adultos como menores me facilitaron desde un primer momento la generación del vínculo, abriéndome espacios para ocupar “mi lugar y mi rol”¹⁰ en sus experiencias diarias. Durante el curso 2013- 2014 entregué 79 consentimientos informados, de los cuales, recibí sólo una respuesta de no autorización. Por tanto, esta menor no era tenida en cuenta a la hora de realizar mis apuntes en el cuaderno de campo, ni en mis posteriores transcripciones y anotaciones en el diario de campo. En el curso 2014-2015, volví a entregar el consentimiento informado a aquellos que repetían experiencia de entre los grupos que observé (*comisiones y Kontseilu*), y a los nuevos participantes de los grupos. Cuarenta fueron los consentimientos informados entregados para la observación participante y dieciséis para las entrevistas¹¹.

3.2 El trabajo de campo: vivencias a través de la “caja negra del proceso etnográfico”¹²:

Mi interés en redactar este apartado se basa en la “autonecesidad” de intentar dar significado a las situaciones y experiencias que viví a lo largo de dos cursos escolares con los familiares, educadores, y sobre todo, adolescentes. Primero, trataré de sistematizar y dar sentido a mi proceso, sobre todo en relación a los momentos de inflexión que me hicieron lidiar con ciertos aspectos y me empujaron a tomar una serie de decisiones. Después, describiré cómo fue mi relación con las diferentes herramientas de investigación que empleé para la obtención de los datos: grupos de discusión con un objetivo exploratorio, observación participante y entrevistas.

Tenía la oportunidad de entrar en el campo, y debía buscar mi “estado participante”, lo que para Corsaro y Molinari (2008) me posicionaba en una perspectiva privilegiada. Pero esta inmersión activa me provocaba miedos y dudas ya que, como comentan Velasco y Díaz de la Rada (2009), aunque el criterio de representatividad estaba cubierto en relación al “problema” que quería investigar, no dependía completamente de mí mi acceso a éste, sino de “la buena voluntad de la comunidad” (Angrosino, 2012, p. 38), puesto que en la búsqueda “la interacción que se busca y se logra con las personas de la localidad, que se basa en lo que ellos nos quieran decir y mostrar”

¹⁰ Volveré más adelante con el tema de los roles que debí asumir a lo largo de la investigación.

¹¹ Se le entregó a participantes que no estaban presentes en los grupos en los que estaba realizando la observación participante.

¹² López Coira (1991, citado en Velasco & Díaz de la Rada, 2009, p. 129) considera que existen diferentes problemas en el proceso etnográfico como la selección de informantes, la atención a determinados temas y la influencia de la ecuación personal, que configuran la caja negra.

(Rockwell, 2009, p. 49). En esos momentos (y en los que se han dado situaciones similares a lo largo de la investigación), antes de “dejarme llevar por la corriente” que aconseja Angrosino (2012), he intentado buscar formas de “resistencia en el océano” (siguiendo el simbolismo del mar). Primero, tenía que delimitar mi trabajo de campo, debido a la multitud de grupos existentes en la plataforma. Según los datos obtenidos de la memoria anual del curso 2013-2014, en cuanto a programa, se encontraban los siguientes: veintiocho *grupos de actividad* (siete en Bagatza, siete en Barakaldo centro, seis en Cruces y siete en San Vicente), cuatro *comisiones de barrio* (Cruces, Bagatza, San Vicente, Barakaldo-Centro), cuatro *comisiones especiales* (Comisión Hiritar, Comisión Gertakizunak, Comisión Ekintzak), *Giltzarri eskola y Kontseilu*. En relación a la cantidad de participantes en activo, la memoria reflejaba 387 adolescentes en grupos de actividad y 177 en estructura.

Tras orientaciones de la coordinadora de la plataforma y reuniones con mis directoras, se realizó una primera propuesta de trabajo, basada en cinco criterios fundamentales:

- **Nivel de participación en la propia plataforma:** como he mencionado, el servicio tenía una estructura de trabajo piramidal: en la base se encontraban niveles más bajos de participación activa, y a medida que iban subiendo, iban adquiriendo mayores niveles de responsabilidad y competencias cívicas. Para la investigación era importante tener una representatividad de todos los niveles, para identificar los procesos en cada uno de ellos.
- **Territorio:** la plataforma, al ser un servicio público del Ayuntamiento, aunque ubicaba su sede en el centro del municipio, daba respuesta a los nueve distritos. Esta amplitud de contextos se quería tener presente en la muestra, dadas las características y la diversidad existente en cada uno de los distritos.
- **Edad:** este indicador no dependía tanto de mí, en el sentido de poder seleccionarlo. Los adolescentes se podían apuntar a cualquier actividad (exceptuando *Giltzarri eskola, Kontseilu, Comisiones Hiritar y Gertakizunak*) independientemente de su edad. La edad predominante con la que trabajaron a lo largo del curso 13-14, según la memoria anual de ese mismo curso, fue 12 años (168), seguido de 13 (113), 14 (65), 15 (61), 16 (23) 17 (9) y 18 (2).
- **Expresividad artística:** los proyectos que ponían en marcha desde el servicio eran de diferente índole, ofertados por la demanda de los propios participantes. Este criterio se estableció para determinar los grupos del nivel básico de la plataforma. Entendimos que las actividades que permitía la expresión artística, aún en niveles básicos de participación, favorecían espacios de imaginación, creación y expresión. Estas dimensiones nos permitirían acceder a los pensamientos y sentimientos de los adolescentes.

- **Espacio/tiempo de la investigadora:** este criterio también era importante, ya que el trabajo de campo lo compaginaba con mi labor profesional. Este criterio ha resultado ser una limitación en la propia investigación, ya que en alguna ocasión no pude acceder a algún grupo por este motivo.

Seleccioné cinco grupos de actividad (*rap*, *ipuingintza*¹³, *voluntariado*, *teatro* y *funky*), 5 Comisiones (*Ekintzak*, *Hiritar* y *comisiones de barrio*), *Giltzarri eskola*, el *Kontseilu*, las asambleas y las reuniones especiales que se hacían de manera puntual con los adolescentes o con el equipo educativo. La propia realidad me fue abriendo paso a nuevas decisiones. En el nivel de grupos de actividad, fui a cada una de las actividades planteadas. *Ipuingintza* en Cruces la descarté por incompatibilidad horaria, y voluntariado porque hubo cambio de monitor y resultó ser un alumno en prácticas. En relación al nivel de comisiones, me centré en las comisiones de barrio, por cubrir la representatividad de distritos, pero el acceso a la comisión de centro no fue posible, debido a mis limitaciones horarias. *Giltzarri eskola* se descartó por el tipo de actividad y las limitaciones horarias. En el curso 2014/2015 realicé una modificación del trabajo de campo. Los grupos de actividad dejé de observarlos por diferentes razones: saturación de información en el caso de *funky*, ausencia de grupo en el caso de *rap*, y cambio de grupo en el caso de teatro. Mantuve la observación en las *comisiones de barrio*, el *Kontseilu*, las *asambleas* y las *reuniones especiales*.

La recogida de información y el análisis de los datos, junto con la lectura de la bibliografía, me condujo a nuevos caminos que requerían de exploración, que me lo permitía el diseño flexible de la propia investigación (Ameigeiras, 2006; Mendizabal, 2006). Durante el proceso de investigación fui experimentando situaciones nuevas vinculadas con el tema de estudio que construyeron mi proceso dialéctico (Agar, 1980): análisis de mis transcripciones, contraste con mis directoras, reuniones de trabajo con la coordinadora de la plataforma y con varias educadoras (que con el tiempo se fueron convirtiendo en reuniones con más complicidad, en las que compartíamos más que información relativa a la investigación). Estos escenarios me replantearon las preguntas y propósitos que yo tenía en la mente, a contemplar la viabilidad de incorporar otras unidades y técnicas de recogida de información. Así, me fui dando cuenta del proceso circular de la etnografía, en donde “los datos y su interpretación se desarrollan conjuntamente, uno informando al otro” (Wolcott, 1985, p. 129). Este proceso circular se convirtió en ocasiones en un remolino de agua, sintiendo el cansancio y la frustración de nadar para querer salir, pero sintiendo la presión que tiraba hacia abajo. Recordaba las palabras de Del Olmo (2008) en cuanto a que el objetivo fundamental del trabajo de campo es “compartir la vida de las personas con las que trabajamos (...) y que a diferencia de otro tipo de metodologías igualmente cualitativas, este objetivo requiere

¹³ Cuentacuentos en euskera.

de mucho tiempo” (p. 84). Debo ser sincera y admitir en este punto que personalmente, la lectura para salir de este bache no me ayudaba en exceso. Podía entender el símil que Velasco y Díaz de la Rada (2009) hacen sobre este tipo de situaciones como un laberinto, en el que “el modo de encontrar la salida es perderse durante algún tiempo” (p. 121), pero a la hora de sentirlo, se me hacía más pesado. Lo que sí me ayudó emocionalmente a seguir teniendo motivación de seguir buscando nuevos caminos en el laberinto, convirtiéndose en vitaminas fuertes para ir saliendo del remolino, fueron los encuentros con los propios adolescentes, las conversaciones posteriores con ellos, los cafés con el equipo, los cigarrillos con las educadoras. Fueron momentos, situaciones y complicidades que agradecí en su día y que siempre les estaré agradecida.

En busca del holismo etnográfico¹⁴ (Díaz De la Rada, 2006, p. 121), las familias y el equipo educativo fueron los nuevos grupos a contemplar en la investigación. Finalmente, las unidades de análisis se combinaron entre grupos y procesos. En la tabla 14 quedan recogidas las unidades de análisis, y las técnicas de recolección de información empleadas para ello.

¹⁴ Para los autores, “situarnos ante un objeto cobra sentido sólo si pensamos desplazarnos hacia otros, pues es el conocimiento progresivo y cada vez más amplio del sistema de relaciones entre los objetos el que puede ayudarnos a concretar cada vez más los límites significativos que hacen que un objeto concreto sea inteligible”(p. 121). La experiencia que Alasuutari (1995) describe en el pueblo Batsfjord, al norte de Noruega fue un buen ejemplo para darme cuenta de la flexibilidad que el trabajo de campo permite y la necesidad de ir ampliando la visión para intentar lograr la mayor descripción real posible.

Tabla 14:

Unidades de análisis y recogida de información.

	FECHA	LUGAR/HORARIO	SESIONES	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
GRUPOS	Nivel 1: Grupos de actividad	Rap (octubre 2013- junio 2014)	CC. Clara Campoamor Martes: 16:45-18:00	10	Observación participante Diario de campo
		Teatro (octubre 2013- junio 2014)	CC. Clara Campoamor Viernes: 16:00-17:30	10	
		Funky (octubre 2013- abril 2014)	CC. Clara Campoamor Miércoles: 17:00-18:00	8	
	Nivel 2: comisiones	Comisión de Barrio Cruces (octubre 2013- junio 2015)	Topaleku CC. Cruces Horario flexible	10	Observación participante Diario de campo
		Comisión de Barrio Bagatza(octubre 2013- junio 2015)	CC. Clara Campoamor Horario flexible	9	
		Comisión de Barrio San Vicente (octubre 2013- junio 2015)	CC. Clara Campoamor Horario flexible	5	
	Nivel 3: Kontseilu	Kontseilu (octubre 2013- junio 2015)	CC. Clara Campoamor (a veces otros espacios) Horario flexible	11	Observación participante Diario de campo Grupo de discusión
		Asambleas (6, 3 por año, de noviembre 2013 a junio 2015)		6	Observación participante Diario de campo
		Reuniones de estructura (con participantes), reuniones de coordinación (educadores más monitores) (octubre 2013-junio 2015)		3	Observación participante Diario de campo.
	PROCESOS ANALIZADOS	Relacionales adulto- menor		72	Observación participante Diario de campo Entrevista
Relación entre iguales			72	Observación participante Diario de campo Entrevista	
Estrategias educativas empleadas por el educador			72	Observación participante Diario de campo Entrevista	

Fuente: Elaboración propia.

En un primer contacto con el campo observaba todo lo que me rodeaba. Poco a poco, fui afinando mi visión. El momento de parar y fijarme explícitamente en las transcripciones realizadas me hizo darme cuenta que, la microetnografía que en un principio había comenzado con el trasfondo teórico que me ofrecía mi lectura previa, se iba redirigiendo hacia modelos relacionales sociolingüísticos. ¿Cómo me di cuenta de esto y le supe poner etiqueta teórica? Leyendo a Ogbu (1981). Basado su artículo en la etnografía escolar, éste fue el extracto que más me ayudó a clarificar:

Estos estudios intentan mostrar que la interacción (verbal y no verbal) entre docentes y alumnos es un determinante crucial de los resultados académicos de los niños, especialmente de los niños de las clases pobres y de las minorías. Su tesis básica es que los estilos comunicativos en la vida cotidiana están culturalmente pautados. Por eso, cuando maestros y alumnos provienen de diferentes ambientes culturales y

socioeconómicos y no comparten las mismas etiquetas comunicativas, se producen “confrontaciones” en los estilos de comunicación y de interacción que afectan negativamente al aprendizaje. (Ogbu, 1981, p. 153)

En mi caso, se me abría una nueva ventana con diferentes interrogantes. Podría analizar la interacción entre los educadores y monitores y los participantes en relación a la participación y al compromiso cívico que estos últimos iban adquiriendo. Sentía también que había dado con la fórmula para unir las inquietudes que la coordinadora me transmitía en las reuniones con las ideas que yo tenía y los datos que iba observando. El análisis que planteaba me abría paso también a aquellos participantes que, tras varios años en la plataforma, no accedían a estructuras más altas. El estudio de Philips (1972) sobre las etiquetas comunicativas y el concepto de “estructura de participación” fueron especialmente relevantes para mi investigación. Para Simons, (1976), una estructura de participación es una constelación de normas, derechos mutuos y obligaciones que conforman las relaciones sociales, determinan las percepciones de los participantes de qué está ocurriendo en un intercambio comunicativo e influyen en el resultado de la comunicación, más concretamente, en el aprendizaje. Las relaciones que yo observaba e iba anotando en mi cuaderno de campo (y posteriormente en mi diario de campo) entre los educadores/monitores y los participantes, así como las relaciones entre iguales eran el punto clave en el análisis del resultado comunicativo, y concretamente en mi caso, en la adquisición de compromiso cívico. Mi interpretación se centraba en describir cómo la participación de los adolescentes estaba condicionada por el proceso del acompañamiento, visto éste como un proceso comunicativo.

Abrí varios cuadernos de campo, uno por grupo de observación. Esto me permitió ordenar y estructurar la información que iba recopilando en relación a las diferentes unidades de análisis. Estos cuadernos presentaban un “texto confuso, abigarrado, desordenado, lleno de repeticiones, ambigüedades y enigmas”¹⁵ (Ruíz Olabuénaga, 2012, p. 50). Mis diarios de campo (que también abrí a razón de uno por grupo) los constituí virtuales. Éstos se diferenciaban de los cuadernos de campo en la estructuración e interpretación de lo observado. Además, en este diario incorporaba notas que formaban parte de los datos, pero no sucedían directamente en los grupos de observación, sino que traspasaban estos tiempos. Un ejemplo era la información que recibía de llamadas telefónicas o mensajes de WhatsApp con los educadores, o estar yo dentro de un grupo de conversación virtual de grupos de comisiones. Todos los días, después de realizar la observación participante, me sentaba delante del ordenador y transcribía lo que había visto y experimentado horas antes, cultivando la destreza de reconstruir mis observaciones lo antes

¹⁵ Lo que el autor denomina “texto de campo” (p. 50).

posible¹⁶. A partir de las notas adquiridas en el cuaderno de campo, comenzaba a escribir los primeros textos de investigación (Ruíz Olabuénaga, 2012, p. 50), intentando sistematizar, introduciendo las primeras categorizaciones de información, añadiendo mis interpretaciones personales y las precisiones y matizaciones. Esta tarea precisaba de mucha fuerza de voluntad, y a veces resultaba fatigosa, especialmente en aquellos grupos en los que mi rol era más de “participante” y tenía menos oportunidad de tomar notas detalladas (Angrosino, 2012). Pero mi afán de querer evitar la distorsión y probabilidad de realizar una lectura desde mis categorías previas (Velasco & Díaz de la Rada, 2009, p. 98; Rockwell, 2008), junto con la intención de colectivizar el proceso de construcción de conocimiento, de socializarlo con el uso de registros inteligibles para otras personas (Rockwell, 2008, p. 50), me animaba a realizarlas en aquellos momentos.

En este punto es importante mencionar el problema que tuve a la hora de elegir a “mis informantes”. El primer momento de mi acceso al campo estuvo básicamente conducido por la técnica de observación participante. Esta técnica me permitía ir conociendo los espacios sociales de la plataforma, aprender los nuevos y diferentes roles¹⁷ y asimilar las rutinas (Velasco & Díaz de Rada, 2009, p. 106). Tiempo después, con una base experiencial de lo que pasaba en el terreno, de poder posicionarme en éste, junto con el análisis de las transcripciones y la revisión bibliográfica, comencé a interrogarme sobre los informantes que debía tener en cuenta para poder dar respuesta a las preguntas de investigación. Esto es propio de los microetnógrafos, que destacan en un principio por fijarse en un rango amplio de actividades en los grupos, para optar poco a poco por una etnografía selectiva, ya que no buscan una descripción completa de todo el espectro de la interacción adulto- participante (Ogbu, 1981). En ciertos casos, yo misma me sentía inclinada a seleccionar intencionadamente a mis informantes, ya que consideraba que eran una muestra válida que me ayudarían a comprender y a analizar mejor mis preguntas de investigación. Esta elección, en palabras de Velasco y Díaz de Rada (2009), no es incompatible con la etnografía, pero “impone una disciplina de clarificación de la relevancia que tales criterios tienen en el campo antes de ponerlos en práctica”¹⁸ (p. 112). En la tabla 15 se detallan las unidades de recogida de información y las técnicas de recolección. Las unidades de recolección son diferentes en algunos casos, pero han servido de medio para obtener datos sobre los sujetos sobre los que se estudiaba (Mendizabal, 2006).

¹⁶ Más adelante, en el apartado de “herramientas de investigación”, detallo esta información.

¹⁷ Agar (1980) refleja este proceso con dos metáforas que los etnógrafos suelen emplear a menudo para describirse a sí mismo- el niño y el estudiante. Los dos son roles de aprendizaje, y el principiante debe ser consciente de que se cometerán fallos (Dewalt & Dewalt, 2002), y que es completamente aceptable mientras que no sigan cometiéndolo en el futuro.

¹⁸ La elección se dio en diferentes herramientas de recogida de información como el grupo de discusión y en las entrevistas. En el apartado “Herramientas de investigación” comentaré los criterios tenidos en cuenta para su elección.

Tabla 15:

Unidades de recolección de datos y recogida de información.

PERSONAS	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
Adolescentes participantes	Cuaderno de campo (observación participante) Diario de campo Grupo de discusión Entrevista
Educadores	Cuaderno de campo (observación participante) Diario de campo Grupo de discusión
Monitores seleccionados	Cuaderno de campo (observación participante) Diario de campo
Coordinadora Plataforma	Cuaderno de campo (Observación participante) Diario de campo Entrevista
Técnico de Ayuntamiento	Entrevista
Familias	Grupo de discusión

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1 ENTRADA Y PERMANENCIA EN LOS GRUPOS.

“Tuve que aprender a comportarme y, hasta cierto punto, adquirí el “sentido” de las buenas y malas maneras indígenas. Y fue gracias a esto, a saber gozar de su compañía y a participar en algunos de sus juegos y diversiones, como empecé a sentirme de verdad en contacto con los indígenas; y ésta es ciertamente la condición previa para poder llevar a cabo con éxito cualquier trabajo de campo” (Malinowski, 1922¹⁹).

Este testimonio de Malinowski me ayuda a recordar cómo fue mi proceso de entrada a los diferentes grupos. Mi investigación etnográfica no se basa en los primeros trabajos etnográficos reconocidos, es decir, relatos de misioneros, viajeros, oficiales gubernamentales u otros personajes del mismo tipo que aportaba información y contribuían a la reflexión sobre las culturas de los pueblos (Hymes, 1982). Pero eso no significa que no experimentase el aprendizaje de roles en mi interacción en los diferentes espacios y con los diferentes participantes de la investigación. Esa relación asimétrica que nació al comienzo y que, aunque en algunos pocos casos se han mantenido, en la mayoría se ha ido modificando²⁰. La creación de mi rol a desempeñar era fundamental, ya que, en palabras de Sanmartín (2007), "al tratarse de una institución, los dos grandes tipos de roles, miembros y usuarios, pueden plantear demasiadas restricciones" (p. 158). Esta creación estaba condicionada por la aceptación del grupo humano implicado en el tema que se ocupa en la investigación. Para ello, resultaban fundamentales dos aspectos: analizar el modo de acceso al grupo y comprender cuál podía ser el tipo de relación más adecuado con los actores,

¹⁹ De Argonauts of the Western Pacific: A Account of native Enterprise and adventure in the archipelagoes of Malenesian New Guinea, Dutten, 1961 (1922).

²⁰ En palabras de Agar (1980), las relaciones irán cambiando a través del tiempo mientras se hace el trabajo de campo.

así como a respetar y cumplir las normas locales y grupales que regían el acceso. Podría decirse que disponía de un apoyo previo considerable ya que yo misma era parte de la cultura que iba a estudiar (Angrosino, 2012, p. 81). Pero esta balanza “confianza- límites” era una cuestión que realmente me preocupaba. Por un lado, todo el equipo educativo me presentó a los participantes como una más del equipo. Además, las conversaciones informales después de las sesiones, los encuentros en espacios cercanos y las conversaciones fuera del contexto de investigación han sido parte del proceso natural. Pero, por otro lado, y como he mencionado anteriormente, el acceso al trabajo de campo no sólo dependía de mí, sino de los agentes que son parte y protagonistas de dichas experiencias. Cuando la balanza “confianza- límites” se inclina tanto hacia un lado como a otro, las consecuencias pueden ser negativas para el proceso de investigación. En todo caso, con el peligro de plantearse problemas éticos en relación a las prácticas, necesitaba encontrar mi lugar entre esos dos puntos, aunque debo admitir que en ocasiones no lo logré, y tuve que resignarme a modificar mi camino en la investigación.

Tenía que ganarme la confianza de los participantes. Necesitaba “que no me viesen como un intruso, que se comportasen de forma natural, y poder captar yo la variedad de significados y hacerlos accesibles situándolos desde el punto de vista de los actores” (Díaz & De la Rada, 2009, p. 49). En ese doble juego de confianza- extrañeza, me preocupaba bastante mi posición en el grupo, especialmente entre el equipo educativo. La propia naturaleza etnográfica es la que ofrece la riqueza de vivir y experimentar durante largos periodos, el día a día de las personas. Y éstas, como seres humanos que son, no viven procesos lineales. Voy a explicar un ejemplo con el que intento visualizar mi postura investigadora frente a este tipo de cambios. Para contextualizar el ejemplo, aparte del relato ilustrativo incorporado en formato tabla, añado información contextual. Mediante dicho ejemplo pretendo mostrar un aspecto fundamental en el trabajo de campo, la creación de confianza. Para Del Olmo (2008, p. 86), la confianza es necesaria por dos razones fundamentales. Por un lado, porque se trata de la llave de entrada para compartir las perspectivas de las personas con las que iba a trabajar, y, por el otro, porque implica un cierto entendimiento mutuo entre mis razones y las de dichas personas, el desarrollo de la empatía y el establecimiento de unas relaciones recíprocas.

Durante mi trabajo de campo, hubo un cambio estructural en el equipo educativo, cambiando a dos educadores de distrito. Fue una temporada de reto para ambos educadores, pero especialmente para uno de ellos. Escribí en mi diario de campo:

Relato ilustrativo

“Estoy dentro del grupo de whatsapp de un grupo de comisión de barrio. Ha habido cambio de educador. Hoy ha mandado la nueva educadora un whatsapp convocándoles a una reunión corta (de 15 minutos). Dos adolescentes dicen que si no está el educador actual no siguen en el auzo. Otro adolescente cree que el educador antiguo es majo. El actual educador le echa un poco la bronca a una de las adolescentes, y les anima a dar una oportunidad al otro educador, recalcando lo majo que es” (diario de campo, 6/10/2014).

“La personalidad de este nuevo educador favorece las relaciones tanto con los adolescentes como con los adultos. En la casa de cultura, por ejemplo, ofrece donettes²¹ y les dice en tono de broma ¡me voy a ganar a los de este barrio! El educador me confiesa que el otro compañero está preocupado por su labor en la captación de chavales y en encontrar su hueco” (diario de campo, 28/10/2014).

Las charlas informales que tenía yo con la coordinadora o con otros educadores me dejaban ver su preocupación, pero a la vez ánimo hacia su compañero. Cuando el educador estaba en el otro distrito, me solía avisar con mensajes al móvil de que se iban a reunir. Con el cambio de lugar de trabajo, aún no había recibido ninguna señal. Un viernes, después de una reunión con el *Kontseilu*, mantuvimos una conversación informal fuera del *topaleku* en la que también me reconoció la dificultad de establecer grupo. Me comentó una posible fecha de reunión. La semana de la fecha indicada, llamé a la oficina para concretar la hora de la reunión. El educador se mostró nervioso, admitiéndome que tal vez no era el mejor momento para acudir, ya que estaba en periodo de captación de chavales, y que “no iban a hacer mucho” y que además comenzaba la persona en prácticas de la universidad, pero que le iba a preguntar a la coordinadora a ver si yo tenía que acudir. Escuchando sus emociones y su malestar, intenté tranquilizarle, diciéndole que no pasaba nada, que ya me incorporaría yo cuando él viese conveniente. Trasladé esta conversación a la coordinadora para mantenerla informada. Lo que menos quería era hacer sentir al equipo educativo como una carga o “chivo expiatorio”²². Parece que mi postura agradó al educador, que más adelante se puso en contacto conmigo como lo hacía el curso anterior. Escribí en el diario:

Relato ilustrativo:

“La coordinadora me dice que el educador quiere hablar conmigo. Con un tono alegre, me comenta que este jueves se va a reunir con el auzo, a las 16.15. Le pregunto cuántos participantes ha conseguido. Al decirme que diez u once, le felicito, y esto le alegra aún más, y se empieza a reír. Le doy las gracias por avisarme, y nos despedimos hasta el jueves” (Diario de campo, 11/11/2014).

“Hoy, después de la reunión de Kontseilu, hemos estado un rato fuera la coordinadora, el educador mencionado hasta ahora y otra compañera. El educador, al verme, me dice con tono jovial “¡joe lanire, ¡ahora te veo casi todos los días!”, parece que, tras pasar su agobio en el trabajo, vuelve a tener la misma relación conmigo, incluso más cercana” (Diario de campo 14/11/2014).

Agar (1980) considera las relaciones etnográficas estresantes por tres razones fundamentales. Primero, porque lleva un tiempo para la gente aceptar tu rol y comenzar a confiar en ti. Este punto en mi caso no se prolongó mucho en el tiempo. Desde un principio, todos los agentes implicados en la investigación acogieron con gusto el proyecto²³. Conocer previamente a los educadores, y haber vivido toda mi vida en el municipio, daba un plus a las habilidades sociales que Mendizabal (2009) considera necesarias para favorecer este proceso. La segunda razón que señala el autor es la cantidad de tiempo que necesita el etnógrafo para conseguir el tipo de conocimiento que aspira. Mi trabajo de campo se realizó durante dos cursos escolares completos. Más que el tiempo real que me supuso acudir al campo, fue la necesidad de compatibilizarlo con mi tarea docente universitaria. Alguna vez me he sentido cansada física y mentalmente al tener

²¹ Rosquillas de bollo. Donette es una marca tan extendida en este producto que se le conoce por la marca comercial.

²² Término que empleó una de las educadoras con otro matiz diferente en una de las reuniones con los adolescentes.

²³ Incluso algunos menores me transmitían el interés que mostraban sus padres hacia la investigación.

que acudir a algún grupo. Este estado se quedaba en un segundo plano cuando sentía el contacto directo de los participantes, que, semana tras semana, era más cercano. Estas vivencias me recordaban constantemente un dibujo que tengo en el despacho con la frase *“keep going, remember why you started”*²⁴, ellos me recordaban constantemente mi razón de estar allí, mi pasión por el tema y, sobre todo, el enfoque de la investigación. Finalmente, Agar (1980) considera que las personas tienen diferentes lados de sí mismos que muestran bajo diferentes conjuntos de circunstancias. Al igual que Anguera (1992), considera que la prolongación en el tiempo de la relación establecida, permite ver y conocer a los participantes de la investigación en diferentes situaciones y con diferentes estados anímicos, que no se perciben en un poco tiempo de observación o con una sola entrevista y puede dar lugar a falsas interpretaciones. Este hecho lo pude comprobar especialmente con uno de los monitores de los grupos de actividad. A lo largo de las seis primeras sesiones que había acudido al grupo de actividad, éste siempre había mostrado una actitud amable con los participantes, poniendo límites cuando hacía falta, pero con un tono de voz agradable. En la séptima inmersión en el grupo, la actitud del monitor no fue la misma. Escribí en el diario de campo:

Relato ilustrativo:

“El monitor comienza a molestarse con la actitud de los adolescentes ante el tema. Las respuestas que dan son todas desde lo negativo. El tono de voz del monitor cambia considerablemente:- A ver, se pueden ver las cosas desde lo positivo y desde lo negativo. Si pensamos que es una “mierda”, que no sirve para nada, no hacemos nada, es mejor pensar en positivo.”

“Comienzan a hablar sobre “La que se acerca”²⁵, y van perdiendo un poco el hilo conductor. El monitor redirige con una pregunta. Hablan sobre el tema, y el monitor recoge la idea principal, pero uno de los participantes se pierde. Esto al monitor no le parece bien:

- Es que no he entendido (Participante).

- Vamos a estar atentos, si hay que repetir dos veces, yo me canso”

(Diario de campo, 15/01/2014).

“Me encuentro con el monitor dentro del centro cívico, recogiendo las llaves para abrir el aula. Mientras quitamos las mesas y sillas, hablamos de la última sesión en la que estuve. Me reconozco haberse sentido con una actitud fuera de lo normal, más tirante hacia los chicos, y que hizo un trabajo mental de cambio en ese momento, sobre todo porque después tenía la sesión de risoterapia (...) Refuerza mientras ensayan, y sobre todo al final “muy bien, se empiezan a ver cosas, congratulations, molto bene, oso ondo”²⁶!”

(Diario de campo, 28/02/2014).

Este ejemplo ilustra la importancia del estar “allí” el mayor tiempo posible, en momentos y circunstancia diferentes. Si no llego a percibir las piezas del puzzle que daban sentido a la imagen completa, seguramente mi interpretación hubiese sido diferente. Aun intentando observar la mayor amplitud de interacciones y situaciones posibles, era consciente de lo que Rockwell (2008)

²⁴ “Sigue adelante, recuerda por qué comenzaste”.

²⁵ Serie de televisión de comedia que se emite en una cadena privada y que es muy conocida.

²⁶ Felicidades (inglés), muy bien (italiano y euskera).

advierte sobre el lado subjetivo del proceso, reconociendo que mi experiencia en el campo en realidad era un acceso parcial a la realidad vivida.

Otro interrogante que me surgía en esta línea y directamente relacionada con la última razón de Agar (1980) era la siguiente: ¿hasta qué punto los participantes de la investigación modifican su actitud y conducta hacia la participación por el hecho de estar yo presente? o ¿hasta qué punto les incomoda el hecho de pensar que su discurso sobre la participación juvenil o sobre su tarea educativa puede ser evaluado (aunque casi a diario les recordaba que esa no era mi función)? Como recuerda Rockwell (2008) “el doble sentido de investigar que nos liga con la actividad policiaca lleva a confusiones” (p. 92). Al igual que el sentimiento descrito por la autora, recuerdo compartir con ella esta misma dificultad, sobre todo los primeros meses; el temor de la observación por convertirse en evaluación. No me cansaba de recordarles que no se trataba de esto, pero llevó un tiempo para que se lo creyesen del todo y fueran relajándose y adaptándose a mi presencia. Convivir de forma parcial con ellos durante casi dos años me ha permitido conocer más a fondo a los diferentes informantes.

Ese “estar allí”, conlleva el aprendizaje tanto de la observación como de la participación. Aunque en el apartado siguiente me referiré a la observación participante como técnica de investigación, para la creación y mantenimiento de estas relaciones se hacía necesaria la participación, pues maximiza y permite una mayor identificación con la cultura del grupo de estudio. Debía incorporarme, socializarme, o, en palabras de Anguera, “resocializarme” (1992, p. 128). Siguiendo a Velasco y Díaz de Rada (2009), para la etnografía, la participación es considerada como una intención asociada a la situación de estar presente en el campo, sin contribuir significativamente a la transformación de éste²⁷. Una de las metas del investigador es, aun obteniendo la aprobación del grupo cultural en el que se está sumergiendo, quedarse fuera de su cultura, ya que su intención fundamental no es convertirse en miembro, sino en mediador/ traductor entre dos mundos hasta ahora separados (p. 108). Aun así, en ocasiones tuve ciertas dudas sobre este punto ¿hasta qué punto, aun intentando quedarte fuera, estaba contribuyendo al cambio, a la modificación de los procesos naturales de los grupos? Aunque mi intención no era interrogarles o encomendarles algún tipo de tarea que pudiese alterar o condicionar su comportamiento²⁸, me encontré con situaciones en las que en la propia interacción en los grupos, o la educadora me daba paso directo a expresar mi opinión, o a transmitirles algún mensaje a los integrantes del grupo. En otros momentos, después de las reuniones, me preguntaban qué me había parecido, o si yo consideraba que había que cambiar algo, que mi opinión era bienvenida. Pasado el tiempo,

²⁷ En este último caso, se estaría hablando de investigación- acción (pp.103).

²⁸ Para Salinas, el observador no interviene ni manipulando ni estimulando sus objetos de observación, ni les interroga ni les encomienda ningún tipo de tarea que pueda alterar o condicionar su comportamiento, sino que permite que los acontecimientos se desarrollen espontáneamente, aun cuando estos no sean de su agrado (2008, p. 305).

empecé a experimentar que las relaciones instrumentales que yo había construido para la investigación (Velasco & Díaz de la Rada, 2009), se convertían en un proceso bidireccional, en el que yo también les servía de instrumento al equipo educativo. ¿Debía mantenerme fuera de estas experiencias? ¿Debía, de alguna forma, tener la agilidad para “no implicarme en exceso” y salir del paso en aquellos momentos? Rockwell (2008) me recordaba la dificultad de ser honestos, sobre todo cuando no se quieren encauzar las acciones y respuestas hacia ciertos temas o posturas, sino ver qué prácticas y discursos emergen de la cotidianeidad (p. 92). Este es, precisamente, uno de los inconvenientes que Anguera (1992, p. 136) observa en relación al trabajo de campo, y más concretamente, en la observación participante. Personalmente, debo confesar que, lo que al principio controlaba más, se fue disolviendo, a medida que sentía que las relaciones se estrechaban, y fui esforzándome en ser lo más útil posible para el equipo educativo (Angrosino, 2012). Aun así, para poder mantenerme lo “más estable posible” en la línea dentro/fuera una vez en el terreno, hice caso de los consejos de Velasco y Díaz de la Rada (2009), intentando participar de varias formas y en distintos grados que variaban según el tipo de grupo o de actividad sobre la que se centraba la observación, adoptando siempre más roles que el de mera investigadora. Los autores aconsejan:

Volverse un afable camarada de la persona estudiada, un amigo distante, un extranjero circunspecto, un padre compasivo, un patrón interesado, un comerciante que paga por revelaciones, un oyente un tanto distraído ante las puertas abiertas del más peligroso de los misterios, un amigo exigente que muestra un vivo interés por las más insípidas historias familiares, así el etnógrafo hace pasar por su cara una preciosa colección de máscaras como no tiene ningún museo. (Velasco y Díaz de la Rada, 2009, p. 24).

Pasado el tiempo, tanto los participantes de los grupos como el equipo educativo se habituaron y aceptaron mi nueva presencia. En el caso de los menores, interesándose cada vez más sobre mí, mis cuadernos y mi tarea en el grupo, haciéndome preguntas directas, e incluso manifestando gestos de pena por no estar en ciertos momentos con ellos. En el caso del equipo educativo, por tenerme en cuenta, por avisarme siempre que había alguna modificación (vía whatsapp, correo electrónico, teléfono), y por comentarme de forma abierta y con naturalidad sus sentimientos y sensaciones en el transcurso de las sesiones. Esta aceptación del grupo como algo natural, me hizo darme cuenta que se iba perfilando mi propio status de observador participante (Anguera, 1992, p. 129).

3.2.2 HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN.

Una vez descrita mi inmersión en el terreno y mi proceso a lo largo de los meses, presentaré las diferentes herramientas de recogida de información que empleé para mi investigación etnográfica (tabla 16), deteniéndome con más detalle en cómo las utilicé, y qué obstáculos tuve que afrontar y qué facilidades me permitieron seguir en mi andadura.

Tabla 16:

Herramientas de recogida de información.

HERRAMIENTA	SUJETOS/OBJETOS	ESTRATEGIA	RESULTADO
Observación participante (cuaderno de campo)	Adolescentes participantes. Educadores. Monitores. Coordinadora.	Observación focalizada en los grupos de actividad, comisiones y Kontseilu. Observación en las asambleas y reuniones de estructura y coordinación. Charlas informales con adolescentes participantes, monitores, educadores y coordinadora. Notas metodológicas, teóricas, personales, anecdóticas, emotivas a partir del trabajo en los grupos.	Diario de campo: 110 horas de observación. transcritas
Grupo de discusión	Familiares de los adolescentes participantes. Grupo Kontseilu. Equipo de educadores	Observación directa de la sala. Escritura de notas. Grabación audio.	Transcripción de 3 grupos de discusión.
Entrevistas	Adolescentes participantes. Coordinadora. Técnico del ayuntamiento de Barakaldo.	Escucha activa. Escritura de notas. Grabación audio.	Transcripción de 29 entrevistas.
Análisis de documentación	Proyectos directivos de la plataforma.	Análisis de contenido	10 proyectos.

Fuente: Elaboración propia.

Como he mencionado anteriormente, mi estancia en el campo se prolongó durante dos cursos escolares (2013/2014 y 2014/2015). En la tabla 17 se detalla el tipo y la cantidad de información recogida en dicho periodo. A continuación, describo cada una de las herramientas de investigación empleadas, en relación al proceso de recogida.

Tabla 17:

Tipo y cantidad de recogida de información.

Tipo	Grupos de actividad	Comisiones de barrio	Kontseilu	Total
Duración trabajo de campo*	6 meses	14 meses	12 meses	20 meses
Observación participante de los encuentros	32 h.	36 h.	24 h	92 h.
Observación eventos especiales <i>Asambleas</i>		12 h.		12 h.
<i>Reuniones estructura**</i>	---		4 h.	4 h.
<i>Reunión coordinación monitores</i>	---		2 h	2 h.
Grupos de discusión***	---	---	10 participantes	3 Grupos de discusión.
	---	---	7 familiares	
			6 educadores	
Entrevistas dirigidas	8 participantes	9 participantes	10 participantes	29 entrevistas
		Coordinadora		
		Técnico Ayto.		

Fuente: Elaboración propia.

*Se especifica el tiempo concreto de trabajo de campo en cada uno de los proyectos (grupos de actividad, comisión de barrio, Kontseilu). El total de 20 meses engloba el trabajo de campo realizado en otro tipo de espacios (oficina, contextos informales).

**Se considera “estructura” a los participantes que están, como mínimo, en alguna comisión, por lo que los participantes que sólo participan en grupos de actividad no acuden a este tipo de reuniones.

***Se realizó un grupo de discusión por colectivo: uno de adolescentes, otro de familias, y otro de educadores.

3.2.2.1 Grupos de discusión.

Como he señalado, la idea de emplear los grupos de discusión derivó de la necesidad de obtener datos que me permitiesen explorar temas que tal vez yo estaba obviando. Me era imprescindible tener en cuenta la voz de todos los agentes implicados en el estudio de caso, aunque fuese en niveles diferentes, estos eran los adolescentes, sus familias y los educadores.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa que ha sido utilizada con fines muy diversos y ha ido evolucionado como técnica en sus orientaciones a través del tiempo. Se sitúa en un nivel estrictamente social y socializado de análisis de la grupalidad, dejando de lado tanto el nivel individualizado y conductual de los grupos (el grupo de desempeño) como la gramática imaginaria de los grupos estudiados desde su inconsciente y sus fantasmas (Alonso, 1998). Aunque todos los autores emplean aspectos manifiestos que caracterizan las situaciones grupales, no existe consenso en la definición dada su complejidad terminológica, y cada uno emplea un enfoque distinto en función de la orientación teórica de partida. Suárez Ortega (2005) realiza un intento de aunar las diferentes perspectivas, y, tras el análisis de diversos autores (Alonso, 1996; Callejo, 1994; 2001; Gil Flores, 1992; Ibáñez, 1994; Krueger, 1991; Mucchielli, 1978; Waltston & Lissitz, 2000), define la técnica como:

Un conjunto de personas, que se reúnen con un fin determinado (atienden a propósitos y objetivos de investigación), cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo, según características de los procesos grupales, así como de la habilidad, formación y experiencia previa del moderador para con la práctica; que poseen ciertas características comunes (ateniendo a los criterios de homogeneidad y de heterogeneidad), que ofrecen datos (internos, desde su propia perspectiva), en un tiempo y en un espacio propios (determinados por el investigador), de naturaleza cualitativa (producen un material tras la situación discursiva) en una conversación guiada (caracterizada por la no colectividad) por una persona, cuyo rol es de moderador. (Suárez Ortega, 2005, p. 24)

El propósito de emplear esta técnica reactiva y semi-dirigida (Tójar, 2006, p. 266), por tanto, fue de tipo exploratorio (Suárez Ortega, 2005) que me permitía obtener información sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes tanto de los adolescentes, sus familias y los educadores. Aunque esta técnica puede utilizarse como técnica única de obtención de información en una investigación, normalmente a pequeña escala (Valles, 1997, p. 302), para mi investigación, se convirtió en una técnica complementaria. Me facilitaba, desde una orientación fenomenológica²⁹ (García, López, Moreno & Padilla, 2002), información relativa a constructos internos de los participantes que había seleccionado previamente generando una microsituación construida³⁰ (Alonso, 2003). En este caso, trataba de captar las representaciones ideológicas, los valores, las formaciones imaginarias y/o afectivas que predominan en los educadores, familiares y menores participantes, así como situaciones educativas en diferentes realidades socioculturales (Suárez Ortega, 2005, p. 36) desde un microuniverso³¹ capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a los temas de participación juvenil (Alonso, 2003, p. 94.). Buscaba reflejar la experiencia tal cual la perciben o la entienden, la construyen y la organizan, y la analizan o evalúan, dándoles un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar (Suárez Ortega, 2005, p. 36). Tuve que tener en cuenta que el discurso construido no estaba exento de elementos culturales, ideológicos e idiosincráticos y la especificidad del problema era lo que realmente me interesaba estudiar, conocer y comprender.

²⁹ Esto es debido, según los autores, a que su interés se centra en la comprensión de los fenómenos que se estudian desde la propia perspectiva de los actores implicados, esto es, cómo la construyen, organizan, analizan o evalúan.

³⁰ Facilitado por mí y por mi acompañante, esta última cumpliendo la función de dar validez a los datos obtenidos de la propia técnica.

³¹ Para Alonso (2003), el grupo de discusión se forma como una microsituación construida que posibilita la decodificación interpretativa, por parte del investigador social, de las codificaciones que cristalizan en las situaciones de grupalidad social. La discusión de grupo en la investigación social parte de la idea de que los individuos, además de presentarse a sí mismos de acuerdo a una definición de su yo activo que moviliza su conducta, o hacen como representantes preconscientes de los distintos grupos sociales a los que pertenecen y/o tienen como referencia. Los discursos, como prácticas sociales de los miembros de los grupos, tienden a presentarse enmarcados en cogniciones sociales compartidas que reproducen a los miembros sociales en las coordenadas ideológicas de su posición.

Fue un gran reto enfrentarme a la técnica ya que, aunque físicamente estaba allí, no debía participar en el grupo, sino que debía trabajar sobre éste, en gran medida, con procesos de escucha, de observación y de reflexión interiorizada, sin olvidar el tema central; durante el proceso, catalizar la producción del discurso del grupo, y después de terminar interpretando y analizando el discurso construido (Ibañez, 2007; Suárez Ortega, 2005; Tójar, 2006). Para Ibañez (2007), mi intervención en el grupo como catalizadora de la discusión era necesaria, desde una relación asimétrica, lo que me planteaba dos tipos de problemas: por un lado, mi posición en relación al discurso que se estaba generando, y por otro, el propio contenido de mi discurso.

Previo al acceso al grupo, me documenté sobre las características que un moderador debe poseer para considerarlo eficaz (ver Suárez Ortega, 2005, p. 49-50). Mi experiencia con la técnica puedo ir analizándola en relación al modelo que Suárez Ortega (2005, p. 45-48) señala en base a los trabajos de diferentes autores sobre el análisis de pequeños grupos de terapia y de entrenamiento. Atendiendo a estas seis fases, Ibañez (2007) considera que la temporalidad del grupo se expande en dos momentos: interior al grupo (una historia en el grupo, la ficción que el grupo representa) y exterior al grupo (una historia del grupo, que embraga al grupo con la historia).

En los tres grupos de discusión acudieron dos personas. Yo como dinamizadora, y otra persona de secretaria para recoger información y contrastarla posteriormente. En la tabla 18 se observan los detalles de cada grupo:

Tabla 18:**Características y detalles de los grupos de discusión.**

Grupo discusión	Fecha	Lugar	Nº Participantes	Duración	Preguntas guía
<i>Equipo educativo</i>	04/07/2014	Sala de reuniones (Oficina Giltzarri).	6	1.15 h.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vosotros/as que trabajáis en una plataforma de participación de adolescentes, ¿qué es para vosotros/as la participación? 2. ¿Cuáles son los espacios en los que se puede aprender a participar? 3. ¿Qué papel creéis que debe desempeñar un educador en el aprendizaje de estrategias de los adolescentes en relación a la participación?
<i>Familias</i>	18/11/2014	Sala 5 Centro Cívico Clara Campoamor	7	1.15 h.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué van vuestros hij@s a Giltzarri? ¿Qué les motiva? 2. ¿Qué esperáis de su participación en Giltzarri? 3. ¿Qué pensáis que este proyecto aporta a los jóvenes? Por qué? 4. ¿Qué les podría hacer dejar de participar o que l@s chic@s no vengan? 5. ¿Qué mejoras propondrías?
<i>Adolescentes</i>	19/12/2014.	Sala 9 Centro Cívico Clara Campoamor	10	1.13 h.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué estáis en Giltzarri? 2. ¿Qué significa para vosotros participar en Giltzarri? 3. ¿Qué dificultades encontráis para acudir o para participar en los grupos? 4. ¿Qué mejoras plantearíais?

Fuente: Elaboración propia.

a) *El grupo de educadores.*

El grupo de discusión de los educadores fue el primero en realizarse, ya que el haber tenido mayor contacto con ellos me daba confianza, sentía que podía controlar el grupo, y me permitía utilizar este espacio también como entrenamiento para los posteriores. Para este grupo de discusión, se seleccionaron a todos los educadores de la plataforma, con un total de seis participantes.

Atendiendo al criterio del tamaño, cumplía con parámetros establecidos por los diferentes autores, ya que, aunque no exista realmente una unanimidad, se oscilan entre los 5-10 sujetos. En este caso, se trataba de un grupo cerrado pequeño (equipo educativo), lo que permitía la posibilidad para que todos los participantes pudiesen opinar y transmitir cercanía para que adoptase sentido como tal. Pero era "lo suficientemente grande"³² como para haber diversidad de planteamientos y generación de nuevas ideas sobre las que reflexionar y buscar consenso (Suárez Ortega, 2005).

En relación al criterio de la selección de los participantes³³, los seis integrantes eran buenos informantes y poseían el perfil que quería someter a análisis, combinando unos mínimos de heterogeneidad³⁴ y homogeneidad³⁵ (Suárez Ortega, 2005). Alonso prioriza esta característica como primera cautela metodológica (2003, p. 102). Para el autor, viene impuesta por la productividad discursiva del grupo de discusión y considera fundamental atender el criterio de respetar el campo simbólico³⁶. Por tanto, la adaptación de la estructura y composición del grupo de discusión a los campos sociales y simbólicos que se tratan de investigar, es una cautela de primer grado. Era necesaria una homogeneidad³⁷ básica, ya que de la heterogeneidad y dispersión absolutas no surgiría ningún sentido compartido y prototípico que pudiese ser aceptado como representativo por los miembros del grupo. La homogeneidad de este grupo viene determinada por ser los seis parte del equipo educativo de Giltzarri. Pero

³² Ellos consideran que aunque trabajan en equipo, en realidad tienen estilos y formas de ser muy diferentes, en este sentido vi la "amplitud" del grupo.

³³ El grupo de interés hay que considerarlo como una serie de individuos cuyo nivel comunicativo es sólo informativo, como un conjunto de señales que representan el reconocimiento de intereses racionales coincidentes (Alonso, 2003, p. 98)

³⁴ Aumenta la amplitud de perspectivas y posiciones, y aporta mayores posibilidades a la construcción del material discursivo en el mismo.

³⁵ Determinada por los objetivos del estudio.

³⁶ Para justificarlo, se basa en la definición de Bourdieu (1988) "los campos sociales y simbólicos circunscriben los lugares donde se construyen los sentidos compartidos, los lugares comunes, los sistemas de tópicos irreducibles los unos a los otros" (p. 32).

³⁷ Homogeneidad indica que "mundos diferentes son palabras diferentes", y, al contrario, que "palabras diferentes son mundos diferentes" (Spivak, 1988, p. 45). Remite al concepto de "discursos sociales" tomados éstos como síntesis de posiciones y hablas específicas, y, por ello, expresiones de una red de relaciones de poder que son históricas y culturalmente específicas, construidas conflictivamente, y, por tanto, dinámicas y mutables (Bourdieu, 1985).

eso no quería decir que no se buscasen internamente diferencias discursivas, y de ahí la heterogeneidad parcial y controlada de los miembros del grupo, que se daba en el sentido de que ellos mismos confesaban tener estilos educativos y formas de ser diferentes. Estas diferencias no podían obstaculizar el intercambio conversacional, ni el principio de cooperación³⁸. La excesiva dispersión, lejanía, o conflictividad potencial de los miembros de la discusión no haría posible ni la elaboración, ni la negociación, de los sentidos atribuidos a las representaciones y categorías sociales que arman el hablar común de los grupos sociales (Alonso, 2003). Por otro lado, al ser compañeros de trabajo, los seis integrantes se conocían entre sí. Esto me podía conllevar dificultades si hubiese atendido a la forma más escrupulosa de la técnica. Pero, el efecto de las relaciones de amistad o el conocimiento de las personas que participan en los grupos de discusión es algo que todavía no se ha resuelto (Suárez Ortega, 2005).

En relación a la selección del contexto, decidí realizarlo en su lugar de trabajo, en la sala de reuniones, con consentimiento previo. Al presentar un clima de naturalidad, los participantes son influidos por, e influyen en, el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real (Tójar, 2006). Alonso también defiende esta idea. Para el autor, la grupalidad se toma en términos de identidades sociales, de cómo los sujetos comparten y se identifican con categorías- valores, normas, atributos tópicos, convenciones, sobrentendidos, etc.- que asientan y perfilan sus comportamientos. El autor considera que se debe fomentar la naturalidad de estos comportamientos, desde la que se conforma el sentido común y los marcos de interpretación con que se percibe y se actúa en el mundo de la vida, espacio en el que los sujetos interactúan cotidianamente. (Alonso, 2003, p. 100).

b) El grupo de adolescentes.

Para la selección del grupo de adolescentes, se eligieron a diez miembros del grupo *Kontseilu*, atendiendo a los siguientes criterios. Por un lado, la idoneidad de la que Suárez Ortega (2005) nos habla. Al emplear la técnica con un enfoque exploratorio, debía buscar participantes que me pudiesen hablar de diversos temas. Estos adolescente, al ubicarse en el nivel más alto de la plataforma de participación, habían ido viviendo diferentes experiencias y adquiriendo diferentes competencias, por lo que el abanico de temas iba a ser más amplio.

En relación a la homogeneidad y heterogeneidad que Suárez Ortega (2005) y Alonso (2003) destacan, la homogeneidad en este caso viene determinada por los objetivos generales del

³⁸ Elemento estructurador de las presuposiciones y máximas conversacionales que debe funcionar como regulador de los actos comunicativos, y de las atribuciones consensuadas de sentido, que el propio grupo otorga a las categorías sociales por la que éste transita.

estudio, y va en la línea del criterio de idoneidad, es decir, todos son miembros de un mismo grupo. La heterogeneidad se justifica en relación a las variables “tiempo” y “edad”. Había adolescentes que repetían por año consecutivo, y otros que comenzaban ese año. Esta diferencia de experiencias y de edad podía generar discursos diferentes en las respuestas de los participantes. Con ayuda de la coordinadora, de los catorce miembros del grupo, realicé una selección de los participantes de la sesión.

El contexto en el que se realizó el grupo de discusión fue en una de las sala 9 de Clara Campoamor. Las razones que me llevaron a la selección de este espacio son las mismas que en el caso del grupo de los educadores. El grupo *kontseilu*, como he apuntado en el apartado de descripción de los grupos, se reunía o bien en el *topaleku* (cada vez menos) o en alguna sala del centro cívico, convirtiéndose este espacio en lugar de referencia y acogida.

c) El grupo de familias.

El grupo de familias estuvo constituido por siete miembros, y en esta ocasión, aunque establecí criterios de selección, realmente dependí de la buena voluntad de éstas. El criterio económico en este caso fue el primer punto, ya que fue mediante los educadores de referencia como conseguí contactar con las familias. La labor de llamar a cada una de las familias (en relación a los criterios establecidos que voy a explicar a continuación) y juntar a todos en un día y una fecha concreta fue laboriosa³⁹, por lo que agradezco enormemente la ayuda ofrecida por el equipo de *Giltzarri*. Finalmente, se estableció un grupo de siete familiares de miembros de las comisiones de barrio o del *kontseilu*.

El análisis previo de la situación vislumbraba la posibilidad de acceder con más rapidez y con menos impedimentos a las familias cuyos hijos e hijas están implicados en actividades de mayor nivel de responsabilidad de *Giltzarri*, ya que la hipótesis que se planteó fue que dichas actividades son más significativas para los adolescentes, y las comparten con mayor frecuencia en casa, por lo que la familia tiene conocimiento de la plataforma.

La idoneidad venía marcada, por un lado, por ser el grupo de socialización primaria del menor, pero, específicamente en relación a estas familias, por la razón argumentada en el criterio económico.

³⁹ Para Callejo (2001) la selección de los participantes es un proceso a veces largo y costoso. (p. 95), y que se vuelven especialmente difíciles dependiendo del perfil de los participantes, de algunos rasgos subjetivos y de la función de la dinámica pensada previamente por el investigador (como disponer de requisitos previos) (p. 101).

El criterio de homogeneidad se cumplía en cuanto a que todos eran personas familiares referentes de los adolescentes, y la heterogeneidad, por tratarse de familias diferentes. En este caso, desconocía si entre ellos se iban a conocer o no.

En relación al contexto, la reunión se realizó en la sala 5 del centro cívico Clara Campoamor. En este caso, se podría tratar de un espacio público, que debía ser privatizado (Callejo, 2001, p. 140), ya que los familiares no estaban tan habituados a estos espacios. Aun así, la decisión de ubicarles allí se debió a que aunque no fuese físicamente, sí era un lugar de encuentro y de referencia de sus hijos/as.

3.2.2.2 La observación participante.

La observación participante se considera como el método central de la investigación en la antropología cultural, como el método base para la investigación etnográfica (Dewalt & Dewalt, 2002). Autores como Angrosino (2012) la definen como un estilo personal adoptado por el investigador, en la que *“puede utilizar una variedad de técnicas de recogida de datos para informarse sobre las personas y su modo de vida”* (p. 39). En el lado contrario, se encuentran autores como Dewalt y Dewalt (2002), que consideran la técnica desde una perspectiva más limitada, como parte de una serie de métodos que encajan en las categorías generales de la investigación cualitativa (p. 2), acercándose a la idea de Atkinson y Hammersley (1994), que consideran que el trabajo de campo podría tener sentido sin la observación participante. Aunque no hay un consenso sobre la delimitación de la técnica, Velasco y Díaz de la Rada (2009) reflejan la interrelación entre posiciones, ya que la observación participante *“no subsume al trabajo de campo, pero no sería posible fuera de él (...), el trabajo de campo es el único medio para la observación participante, pues no es posible llevarla a cabo desde el sillón del estudio”* (p. 19). Siguiendo dicha interdependencia, Del Olmo (2008) afirma que se trata de un proceso de aprendizaje *“a través de la experiencia directa, exponiéndose e involucrándose en la rutina diaria de las personas que componen la comunidad que nos interesa debido al tema de investigación”* (p. 87). Para la autora, el rol de investigador es lo que provoca que el acto de sumergirse en una relación y cuidar con detalle todo lo que cuidamos de forma inconsciente se explicita, se haga consciente.

Las palabras de Alasuutari parafraseando el método de Malinowski me ayudan a comenzar mi escrito en relación a esta técnica.

Trate de hacer la observación de todo lo que se puede observar, no sólo sobre cosas cuya utilidad se puede deducir de la teoría. Cuanto más abierta se tenga la mente en las observaciones, menos se excluirá, y los datos recopilados serán más ricos, y en

consecuencia, mayores serán las posibilidades de extraer nuevas ideas sobre la base científica" (traducción propia)⁴⁰. (Alasuutari, 1995, p. 165)

Fue un gran reto para mí sumergirme en ésta, ya que se caracteriza por una sutil complejidad, que deriva de sus objetivos, de la identidad entre observador y analista, de su escasa formalización⁴¹ y de su inserción en un trabajo de campo que abarca otras técnicas (Sanmartín, 2007).

Aunque no existe consenso en relación a la forma de inmersión en el terreno⁴², personalmente me incliné a sumergirme con una visión amplia que la observación participante me permitía, de una manera convivencial, "dejándome enfrentar a lo desconocido de la forma más primaria y yendo a los lugares donde se estaban produciendo los hechos para observarlos mientras se producían, en vivo, en directo"⁴³ (Sanmartín, 2007, p. 156). Intentaba ser consciente de mis ideas previas fundamentadas en mi bagaje teórico- científico, del conjunto categorial en el que inconscientemente me apoyaba, de las nociones y principios que daba por supuestos como algo real y obvio. Sanmartín (2007) explica cómo la subjetividad está presente en la observación, pero no como un supuesto negativo, sino como un aspecto fundamental. El autor explica:

(La subjetividad) no impide la calidad de la etnografía elaborada, sino que es condición de que tal elaboración se produzca. El tipo de dato cultural para el cual está diseñada esta técnica requiere que exista un sujeto como herramienta heurística. Si lo observado no pasa a través de la subjetividad de un investigador, nunca alcanzará el necesario contraste con la imagen del hombre que éste posee, nunca se pondrá en operación la relación de valor weberiana que dote de significado "etic" al problema de estudio, no podrían penetrarse empáticamente los casos estudiados, y, finalmente, la realidad analizada sería intraducible e incomprensible. (Sanmartín, 2007, p. 157).

Angrosino (2012) también subraya la subjetividad de nuestros cinco sentidos debido a los filtros que poseemos. El autor aconseja entrar al terreno con los cinco sentidos bien abiertos,

⁴⁰ "Try to make observation about everything that is observable, not just about things whose utility can be deduced from the theory. The more open- minded you are in gathering observations, the less you exclude, the richer your material will be, and, accordingly, the better your chances of inventing completely new (theoretical) ideas on the basis of the material.

⁴¹ Aunque también existen autoras como María Teresa Anguera (1992) que distingue cuatro fases de análisis en la observación participante, que las diferencia según la secuencia lógica: selección y definición de problemas, conceptos e índices; comprobación de la frecuencia y distribución de los fenómenos; incorporación de hallazgos individuales, en un modelo de organización; y recolección e interpretación de datos (p. 130).

⁴² Velasco y Díaz de la Rada (2009) o Salinas (2008) son de la opinión de que se debe entrar al campo con categorías preestablecidas, o mínimamente, con el objeto de estudio claramente definido e identificado.

⁴³ A diferencia de la observación sistemática y estructurada, que dejan prefijada la interpretación al decidir cuáles son las categorías que regirán la observación.

captándolo y registrándolo todo con la mayor precisión posible, intentando alejar la interpretación, para evitar sumergirnos en perspectivas etnocentristas (p.61).

Debo de reconocer que en los primeros encuentros, mi preocupación se centraba más en el establecimiento de roles y en la agudización del sentimiento de extrañeza, más aún cuando pertenezco a la misma cultura, que en la propia búsqueda de datos (Agar, 1980), por lo que mi participación fue la protagonista en este momento, convirtiéndose en clave para preparar el campo de observación. En otras palabras, y siguiendo a Del Olmo (2008, p. 86), intentaba “estar a la altura de las circunstancias”, intentando hacer una cierta observación, pero más desde un enfoque de supervivencia que de hacer antropología. Esta observación que iba realizando de forma paralela la iba teniendo también en cuenta, ya que, en palabras de Salinas (2008), la novedad de las experiencias impacta sobre el observador porque condensa en el detalle sensitivo, a modo de símbolo, toda una tradición cultural diferente de la del observador. Se trataba de mi primer contacto con la cultura del centro, que me fue impregnando. Poco a poco, en la medida que me vi envuelta con todos mis sentidos en la nueva cultura, y en la que fui estableciendo relaciones, fui focalizando mi “atención flotante”⁴⁴ (Ameigeiras, 2006, p. 127), y me fui acercando más a la idea de autores como Velasco y Díaz de la Rada (2009) y Salinas (2008). Para Velasco y Díaz de la Rada (2009), resulta imposible observar sin categorías previas, sean éstas explícitas o implícitas, plasmadas en una “guía de trabajo”. Esta guía resulta un “catálogo más o menos sistemático, siempre incompleto y abierto, orientativo y flexible, que fija nuestra atención sobre aquellos aspectos de un sistema sociocultural que resultan relevantes para el estudio” (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 116). Mediante la lectura de las primeras transcripciones y basándome en Rojo (2003), elaboré una guía de observación con diferentes categorías, con el objetivo de que me sirviera de ayuda en el terreno (anexo 2). Esta guía estaba basada en los objetivos de la tesis, y se dividía en cuatro apartados: a) preguntas guía que recogían aspectos generales de participación y creación de grupo; b) los ámbitos de observación, éstos eran los proyectos, la participación en estos espacios, las estrategias educativas, las actitudes de los adultos profesionales hacia la participación y la interacción entre adolescentes participantes y adultos profesionales; c) aspectos metodológicos y d) información relativa a los adolescentes participantes, por un lado las relaciones que establecían entre los iguales, y por otro, las actitudes que reflejaban hacia la participación.

Esta guía me permitió “desplazamientos insospechados por mi atención y prever vueltas atrás en el método” (Díaz de la Rada, 2009, p. 93), encontrando, entre diversos estímulos, los

⁴⁴ Se trata de un tránsito de la observación de sujetos, situaciones o procesos de lo más general a lo más particular.

caminos para seguir avanzando en mis interrogantes, "volviendo al diseño, perfilando la viabilidad de las aspiraciones iniciales de la investigación" (p. 104). Para Sanmartin (2007), la realidad de la interacción confirma que el observador llega a percibir más de lo que en un principio consigue reconocer. Las acciones, miradas y sentimientos que iba recogiendo en mi diario de campo para posteriormente reflexionar, criticar, distanciar y comparar me abrían paso a nuevos caminos que transformaban los puntos de partida que había ido estableciendo. Las categorías que previamente había especificado, fueron dejando paso, mediante la intensificación de la receptividad, a nuevas unidades que para los participantes eran significativas.

Tuve que agudizar mis sentidos y aprender a diferenciar, aunque no olvidando su interdependencia, los roles de observadora y participante ya que se fueron desarrollando en grados y tipos diferentes que variaron según la etapa del trabajo de campo (Dewalt & Dewalt, 2002; Sanmartín, 2007). El grupo de rap y las comisiones me permitían una mayor interacción con los participantes, una mayor participación. Aunque en los demás grupos también participaba⁴⁵, la observación predominaba. En los primeros casos, había veces que no tenía acceso a escribir en mi cuaderno de campo, por lo que me apresuraba a redactar en mi diario de campo lo que había memorizado⁴⁶. Margaret Mead (1970) considera la memorización como una habilidad fundamental para el trabajo de campo. De este modo lo explica, incorporando otras características que se deben tener en cuenta:

Memoria para las caras, capacidad de reproducir material sin sentido de la memoria, capacidad de reproducir material sensible de la memoria, memoria relativa de la cosa vista y de las cosas oídas, capacidad de escribir y observar simultáneamente, amplitud de visión, capacidad de predecir lo que sucederá detrás de las expresiones de las personas que tienes enfrente. Tolerancia para seguir observando las mismas acciones- por ejemplo, habilidad para atender una situación desagradable, susceptibilidad para descalificar una reacción de disgusto, habilidad para resistir el impulso de interrumpir una secuencia desagradable o molesta de comportamiento, etc (traducción propia)⁴⁷. (Margaret Mead, 1970, p. 249)

⁴⁵ En el grupo de teatro, por ejemplo, fui como una integrante más, realizando las actividades que el monitor había preparado.

⁴⁶ "Jacob Climo y Maria Cattell (2002, p. 8) marcan como inicio de la relación entre la antropología y la memoria social el hecho mismo de que el trabajo de campo implica fundamentalmente un ejercicio de recuerdo, que se trata de confiar en nuestra memoria para tomar notas y analizarlas. El trabajo de campo implica asimismo un acceso a diversos soportes de memoria- como archivos, fotos, censos, etc- y una búsqueda de las memorias de las personas a/con las que se investiga. Esta información colectada, crucial en la investigación, como toda memoria, estará sometida a dinámicas de recuerdo y de olvido, y de distorsión" (Maceira Ochoa, 2009, p. 375).

⁴⁷ "Memory for faces, ability to reproduce nonsense material from memory, ability to reproduce sensible material from memory, relative memory for thing seen and things Heard, ability to write and observe simultaneously, width of vision, ability to predict what will happen behind one bit he expression on the faces of those in front, tolerance for continuous observation of the same type- e.g., ability to attend to an unpleasant situation, susceptibilidad to

Dewalt y Dewalt (2002, p. 69) consideran fundamental ir al terreno conscientes de nuestra labor, es decir, sabiendo que estamos en un momento de observación y que posteriormente habrá que escribirlo en el diario de campo, ya que esta explicitación facilita la concentración en la tarea y la memoria. Pero esta distinción entre los dos roles, me confrontaba también con los sentimientos que me generaba la estancia en el campo. El desapego objetivo que me requería el aprendizaje tanto de la observación como de la participación, a veces me resultaba difícil frente a la implicación emocional (Tedlock, 2000, p. 45).

En la tabla 19 queda recogido el tipo y la cantidad de información recopilada a través de la técnica de observación participante.

Tabla 19:

Tipo y cantidad de recogida de información a través de observación participante.

NIVEL	GRUPOS	Nº HORAS
Grupos de actividad	Rap	10
	Teatro	15
	Funku	7
Grupo de Comisiones	San Vicente	7
	Bagatza	13
	Cruces	16
Kontseilu	Reuniones	24
	Asambleas	12
Reuniones especiales	Estructura (comisiones+ kontseilu)	4
	Monitores	2
Total		110

Fuente: elaboración propia.

3.2.2.3 Entrevistas.

Para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, debía acceder a información que con la observación participante me resultaba imposible llegar. Necesitaba de agentes clave, individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que estuviesen dispuestos a cooperar conmigo (Goetz y LeCompte, 1988, p. 134). Para Goetz y LeCompte (1988), estas personas son importantes por tres razones fundamentales: primero, porque pueden añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales del estudio. Por otra parte, por ser normalmente individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. Por último, pueden sensibilizar al

disqualifying disgust reactions, ability to resist the impulse to interrupt an unpleasant or disturbing sequence of behavior, etc”.

etnógrafo hacia las cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos (p. 134).

Comencé a buscar orientaciones para confeccionar mis entrevistas, y me encontré, como indican Goetz y LeCompte (1988) con una cantidad abrumadora de instrucciones, sugerencias, marcos protocolares y prescripciones. Siguiendo la recomendación de los autores, busqué y seguí con las que eran consistentes con los fines y diseño de mi proyecto de investigación. Con una actitud de “entrevistador viajero”⁴⁸ (Kvale, 2011), a parte de la observación participante, de los grupos de discusión y del contraste teórico, realicé también lecturas de otros ejemplos, basé mi guión de entrevista en Rojo (2003) y posteriormente tuve la fortuna de contrastarlo con la doctora Alejandra Navarro. De esta forma, solventaba el peligro que Kvale (2011) menciona sobre la buena intención del investigador novato⁴⁹.

a) Selección de entrevistados.

Necesitaba un número de entrevistados en cada uno de los proyectos, y necesitaba que cumpliesen una característica fundamental: que todos tuviesen como mínimo 15 años. Este criterio me resultaba fundamental, ya que posteriormente en el análisis el factor edad podía tener influencia en las experiencias participativas, y quería reducir al máximo posible este hecho. Es decir, quería testimonios de aquellos que estaban en diferentes niveles de participación, pero que habían tenido el tiempo necesario para poder experimentar otras experiencias. De esta forma, en el análisis de los resultados obtenidos podría poner el foco en la influencia de sus elecciones y sus experiencias participativas en los diferentes proyectos.

En el caso del grupo de *Kontseilu* no tuve ningún problema porque conocía a todos los participantes, pero en los casos de los niveles de *estructura* y *grupos de actividad* la selección fue más costosa. Mediante la ayuda de la coordinadora y la técnica de “bola de nieve” con los adolescentes, conseguí llegar al número previsto. El criterio para la selección de los participantes de los “grupos de actividad” fue que los adolescentes llevaran dos años o más en la plataforma sin subir de nivel de participación, para poder contrastar y analizar los diferentes perfiles existentes entre los participantes de todos los niveles.

⁴⁸ El autor realiza dos metáforas contrapuestas del entrevistador que ilustran las diferentes concepciones epistemológicas de la entrevista como un proceso de recogida de conocimiento o como un proceso de construcción de conocimiento. En la metáfora del minero, el conocimiento se entiende como metal enterrado y el entrevistador es un minero que desentierra el valioso metal. La metáfora del viajero concibe al entrevistador como un viajero en un viaje a un país lejano que después contará como relato al volver a casa, explorando los numerosos dominios del país, como un territorio desconocido o con mapas, deambulando libremente por él (p. 43-44).

⁴⁹ El autor considera que un investigador novato puede tener una buena idea, encontrar algunos sujetos y grabar las entrevistas, pero al transcribirlas salir a la superficie una multitud de problemas sobre el propósito y el contenido de las entrevistas.

Mi forma de contacto fue vía redes sociales (whatsApp), herramienta que me facilitó bastante la conexión con los adolescentes que no conocía, ya que actualmente es la vía más utilizada por éstos para comunicarse. El número de los entrevistados, la identificación para el posterior análisis y las características básicas (sexo, edad, experiencia en la plataforma y fecha de entrevista) quedan reflejados en la tabla 20. En total entrevisté a 27 adolescentes (10 de *Kontseilu*, 9 de *comisiones* y 8 de *grupos de actividad*), a la coordinadora y a la Técnico del proyecto. La duración media de las entrevistas fue de 1.15 h.

Tabla 20:

Características de los entrevistados.

	PROYECTO	SEXO	AÑO NACIMIENTO	TIEMPO EN PLATAFORMA	FECHA ENTREVISTA
TOTAL ENTREVISTAS:29	Nivel 3: Kontseilu (10)	Chico	1999	4	30/04/2015
		Chico	2000	3	7/05/2015
		Chica	2000	4	30/04/2015
		Chica	1999	4	12/05/2015
		Chico	1997	3	5/05/2015
		Chica	1998	3	18/05/2015
		Chico	2000	3	7/05/2015
		Chica	1998	5	10/06/2015
		Chica	1998	5	19/05/2015
		Chico	2000	2	21/05/2015
	Nivel 2: Comisiones (9)	Chico	1999	1	20/05/2015
		Chico	1998	5	27/05/2015
		Chico	1999	1	13/05/2015
		Chica	2000	3	28/05/2015
		Chica	2000	2	2/06/2015
		Chico	2000	3	8/05/2015
		Chico	2000	3	15/05/2015
		Chica	2000	3	10/06/2015
		Chico	1999	3	20/05/2015
	Nivel 1: Grupos de actividad (8)	Chico	2000	3	27/05/2015
		Chica	1999	4	12/06/2015
		Chico	1999	3	14/05/2015
		Chico	1997	6	5/06/2015
		Chica	1997	4	1/06/2015
		Chica	1999	4	12/11/2015
		Chica	1999	2	6/11/2015
		Chica	1999	2	7/11/2015
	Coordinadora	--	--	--	3/07/2015
	Técnico Ayto	--	--	--	1/06/2015

Fuente: Elaboración propia.

b) El guión de la entrevista.

Para la elaboración del guión de entrevista, y sin olvidar mi cierto posicionamiento anteriormente mencionado de “novata”, quería elaborar lo que Denzin (1978) denominaba

protocolo cuidadosamente construido, es decir, quería realizar una buena batería de preguntas, ya que me iba a basar en ellas para realizar las entrevistas⁵⁰.

Para ello, recordé las palabras de Kavle (2011) a la hora de diferenciar entre el propio guión de entrevista con el guión de la investigación. Según el autor, cuando se diseña un proyecto de entrevistas, se deben plantear y responder a las preguntas "por qué" y "qué" antes de plantear la pregunta "cómo". En la situación de entrevista, la prioridad cambia; las preguntas principales deben estar aquí en forma descriptiva: "¿Qué ocurrió y cómo ocurrió?", "¿cómo se sintió usted entonces?" (p. 86). Mi objetivo era obtener descripciones espontáneas de los sujetos más que conseguir sus propias explicaciones, más o menos especulativas, de por qué algo tuvo lugar. Entender las razones y las explicaciones de por qué ha sucedido algo era primordialmente mi tarea. A medida que progresaba la conversación, me iba interesando más por el tipo de preguntas que recomiendan los investigadores cualitativos, que son las preguntas sobre experiencias, opiniones y sentimientos (Goetz y LeCompte, 1988, p. 151). Es decir, me interesaba más por sus significados que por los hechos, por los sentimientos que por los conocimientos, por las interpretaciones más que por las descripciones, y tomaba al entrevistado como un sujeto partidista y comprometido, incapaz de mantener la objetividad y la neutralidad descriptiva (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 172). Para asegurar que el lenguaje empleado en las preguntas iba a ser compartido por los sujetos entrevistados, seguí las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988) y realicé dos entrevistas piloto a familiares de la misma edad.

Elaboré dos guiones de entrevista, uno para los adolescentes (anexo 3), y otro para la técnico del ayuntamiento y para la coordinadora del servicio (anexo 3a). A diferencia del guion de los adolescentes que buscaba sus vivencias y sentimientos hacia éstas, el guion de la técnico y de la coordinadora tenía un matiz más descriptivo sobre el servicio y su situación (mediante 24 preguntas, les preguntaba sobre la descripción del proyecto, beneficios y concepto de ciudadanía de las entrevistadas, con el fin de comparar sus discursos con la puesta en marcha del servicio). El guion de los adolescentes constaba de 31 preguntas divididas en tres grandes temas: la experiencia participativa, la comunidad, y la ciudadanía. En la experiencia participativa, planteé varias preguntas sobre diferentes aspectos (facilitadores y barreras para participar, metodología, beneficios y perfiles). Al inicio les realizaba unas preguntas cerradas, que las recogía en formato tabla, y se trataban de los datos de identificación: nombre, fecha de nacimiento, edad, curso, sexo y residencia.

⁵⁰ Denzin (1978) consideraba que los formatos generales de los guiones varían de acuerdo a las dimensiones de estructura y estandarización, algunos convirtiéndose en protocolos basados en la improvisación y otros en una construcción cuidadosamente elaborada.

c) Puesta en marcha.

Tan cierto como la afirmación de Kvale (2011) en cuanto a mi posición de poder en el establecimiento del escenario y en el tema del intercambio, fue la afirmación (casi contrapuesta) de Benney y Hugues (1977) en cuanto a que la entrevista constituye un encuentro en el que ambas partes se comportan como si fuesen de igual status durante su duración, y mi “poder” lo quise ejercer desde ese posicionamiento “oculto”. A muchos de los entrevistados conocía de antemano, pero a otros no, y tenía que tener especial cuidado, sobre todo al tratarse de adolescentes, en la creación del clima de la entrevista. Como recuerdan Clandinin y Connelly (1994, 2000), la manera en que el entrevistador actúa, pregunta y responde en una entrevista conforma la relación, y por tanto, los modos como responden y cuentan sus experiencias los participantes.

Me di cuenta de la coherencia entre todos los autores en que los primeros minutos de una entrevista son decisivos. Aunque el primer contacto con ellos fue vía whatsapp y en ese momento aproveché para describirles mi investigación y su colaboración, en el momento propio de la entrevista repetí la explicación con más detalle. Sobre todo con los que no conocía, sentía cómo éstos tenían una cierta incertidumbre sobre quién era yo antes de lanzarse a hablar libremente y exponer sus experiencias y sentimientos a “un extraño”. Algunos más extrovertidos me lo preguntaban directamente, pero a otros se les notaba en su lenguaje no verbal. Dado el grado de acercamiento personal que una entrevista supone, la comunicación no verbal adquiere, en ocasiones, tanta o mayor importancia que la comunicación oral⁵¹. Como recuerda Ruiz Olabuénaga:

Lo declare abiertamente o no, el entrevistado desea saber, antes de comunicar, quién es su entrevistador, que pretende cuál es su cualidad profesional, su garantía de fidelidad, qué se puede temer o esperar de él, su nivel de credibilidad, de ingenuidad, de tolerancia, de manipulabilidad. (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 174)

Siguiendo las orientaciones de Kvale (2011) intenté desde un primer momento establecer un buen contacto con una escucha atenta, muestras de interés, comprensión y respeto por lo que el sujeto decía, y mi comodidad ante la situación de la claridad de lo que quería saber.

Por tanto, comenzaba las entrevistas con una introducción informativa en la que definía al adolescente la situación, presentando brevemente el propósito del encuentro (objetivos y

⁵¹ En este punto Pomeratz y Fehr (2011) nos recuerdan que los analistas de la conversación siempre consideraron tanto los aspectos verbales como los paralingüísticos del habla. Para los autores, si no se prestara atención a estos dos aspectos, sería casi imposible identificar las acciones que se constituyen en el habla y por un intermedio.

condiciones básicas), el uso de la grabadora, etc, y le preguntaba si quería preguntar algo antes de empezar. Les subrayaba y recordaba de forma reiterada la confidencialidad de la entrevista y la total libertad con la que podían expresar lo que desearan. Este punto me parecía especialmente relevante al tratarse del colectivo adolescente, ya que de forma inconsciente entran en juego los miedos por “el poder oculto (y a veces a la vista) de los adultos”. Finalmente, les daba las gracias recordándoles el papel que estaban jugando en mi investigación, recordándoles el interés, utilidad y oportunidad de la entrevista.

A medida que iban pasando los minutos, me acercaba al mundo simbólico del entrevistado de forma gradual y escalonada, partiendo de cuestiones amplias al comienzo, extraídas de experiencias personales semejantes, de teorías científicas ya elaboradas o de mi entrenamiento personal (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 172). El guion de entrevista estaba diseñado para animar a los adolescentes a expresar sus propios intereses y preocupaciones en torno a los prejuicios sociales ante el colectivo y su experiencia de participación en la plataforma. Aun así, en el transcurso de las entrevistas hubo temas que se trataron para romper el hielo o los bloqueos que les podía generar la situación y crear un clima de mayor confianza (temas relacionados con sus historias, intereses, hobbies y experiencias en contextos formales e informales). Esto lo hacía debido a su enfoque fenomenológico abierto, que permite la apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas. Estos cambios pueden realizarse para dar respuesta a situaciones como la expuesta, como para profundizar en las respuestas específicas dadas las historias que los sujetos cuentan (Kvale, 2011, p. 80). Estas segundas preguntas no se pueden preparar por adelantado, ya que “requiere profundizar de forma flexible en las respuestas de los sujetos en el momento, considerando las preguntas de investigación de la entrevista” (Kvale, 2011, p. 92). Mi comportamiento para elegir el tipo de pregunta, aprobar o abstenerme, emitir opinión o mantener cara de póker, estuvo guiado, como me recomendó Ruíz Olabuénaga (2012), por el criterio básico de obtener el máximo de riqueza auténtica de contenido. No se me olvidaba el análisis, la verificación y el informe posterior. Al tener esto en mente, sabía lo que quería preguntar, e intentaba aclarar los significados de las declaraciones cuando no quedaba del todo claro. Esos esfuerzos de clarificación del significado durante la entrevista podían comunicar también al entrevistado que estaba realmente escuchando lo que estaba diciendo y estaba interesado en ello (Kvale, 2011, p. 88).

En cuanto al tipo de preguntas empleadas, siguiendo la clasificación de Kvale (2011) empleé diferentes según requería el momento. En todos los casos, pedí a los entrevistados que comparasen situaciones diferentes (al estar en grupos diferentes, tanto en relación a la

actividad como en el perfil del adulto, o en comparación con el centro educativo o con la familia) y el significado que otorgaba a esas diferencias, en caso de existir. También les pregunté sobre las influencias y experiencias de aprendizaje en su práctica. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Mi mayor dificultad se basó en el acceso a la información en determinadas entrevistas. Como he mencionado al inicio de este apartado, las entrevistas realizadas a los miembros del proyecto 1 (grupos de actividad) fueron las más cortas y con menor contenido verbal (abundan los momentos de silencio en muchas de ellas). Se trataban, en palabras de Ruiz Olabuénaga (2012) de momentos de bloqueo, de los que debía salir relanzando la conversación con dos leyes de manejo fundamentales: la oportunidad y la opacidad. Aunque intentaba buscar preguntas apropiadas o retomar el tema más adelante, la comunicación no verbal o incluso la verbal (como la tonalidad a la hora de contestar de defensiva) me reflejaba que no podía seguir profundizando en ese tema porque corría el riesgo de romper con el clima generado y contaminar las respuestas posteriores. Debía no perder el horizonte entre mi interés por buscar conocimiento y el respeto ético de integridad del adolescente que tenía enfrente. Como menciona Kavle (2011), el oficio consiste en calibrar las distancias sociales sin hacer que el sujeto se sienta como un insecto bajo el microscopio (p. 32).

Finalmente, en la mayoría de los casos, la recogida de las reacciones también continuó después de haber apagado la grabadora (Kavle, 2011), ya que me iba con ellos paseando un rato a la salida de la entrevista.

3.3 El análisis de los datos.

Siguiendo la paradoja de Álvarez- Gayou (2005), aunque la metodología para realizar la investigación ha sido cualitativa, me encontré con una gran cantidad de información para analizar, derivada de la diversidad de herramientas y de la cantidad de datos adquiridos: de 89 documentos del diario de campo, 3 de grupos de discusión, 29 de entrevistas y 12 informes, se encontraban más de 374.000 palabras.

Estas transcripciones y notas se convirtieron en el eje central de datos de mi investigación, que me ofrecían datos descriptivos, pero no explicaciones, por lo que llegaba el momento de dar sentido a los datos, matizándolos e interpretándolos (Pope, Ziebland, Mays, 2000). Estos análisis, a su vez, sentaban las bases para una descripción más detallada (Dey, 2005). Dey (2005) considera que el núcleo del análisis cualitativo radica en los procesos relacionados de describir los fenómenos, clasificarlos, y ver cómo nuestros conceptos se interconexionan. Para ello, muestra un gráfico del análisis cualitativo, en el que se aprecia su proceso circular (figura

8). Para el autor, se puede pasar de la descripción inicial a través del proceso de “descomposición” de los datos (clasificarlos) y ver cómo las partes interconexionan entre ellas, creando nuevos informes basados en la reconceptualización de la información (p. 31).

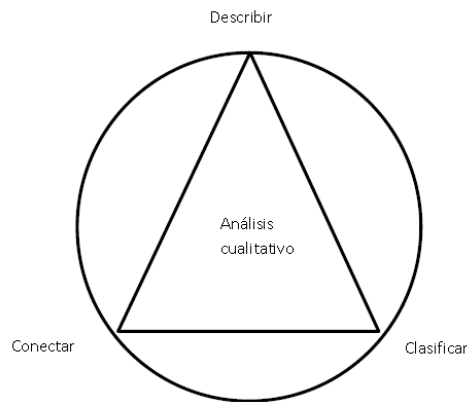


Figura 8: El análisis cualitativo como un proceso circular.

Fuente: adaptación de Dey (2005).

Durante el transcurso del trabajo de campo, tenía la oportunidad de conectar el terreno con la teoría. Tras las transcripciones, volvía a coger los documentos y realizaba lecturas de análisis previo, lo que me permitía ir perfilando mis categorías y códigos⁵². El análisis previo de los grupos de discusión y la observación participante realizada hasta la fecha la realice en papel impreso y mediante una codificación guiada por los datos o codificación abierta de referencia (Gibbs, 2012). Aunque tenía mis conceptos teóricos, quería evitar en la medida de lo posible las ideas preconcebidas y ver qué ofrecía el terreno. Este análisis me ayudaba a perfilar la observación, a centrar las preguntas de las entrevistas, y a buscar nuevos constructos teóricos que me reconducían a nuevos caminos que requerían de exploración. Este proceso es, en esencia, el diseño flexible de la investigación cualitativa (Ameigeiras, 2006; Mendizabal, 2006). Para Pope, et al. (2000), esta peculiaridad de la investigación cualitativa en cuanto al análisis secuencial, tiene la ventaja de permitir al investigador volver a las preguntas de investigación y redefinirlas, desarrollar hipótesis, seguir por vías emergentes de indagación con más profundidad y percatarse de los casos negativos (p. 114) (figura 9).

⁵² No hay un consenso a la hora de emplear términos para etiquetar y clasificar la información: Deny (2005) por ejemplo, habla de categorías y subcategorías; El programa de software Atlas-Ti 7 clasifica por códigos y citas; Gibbs (2012) distingue entre códigos y categorías. He optado por esta última clasificación para la redacción de mi investigación.

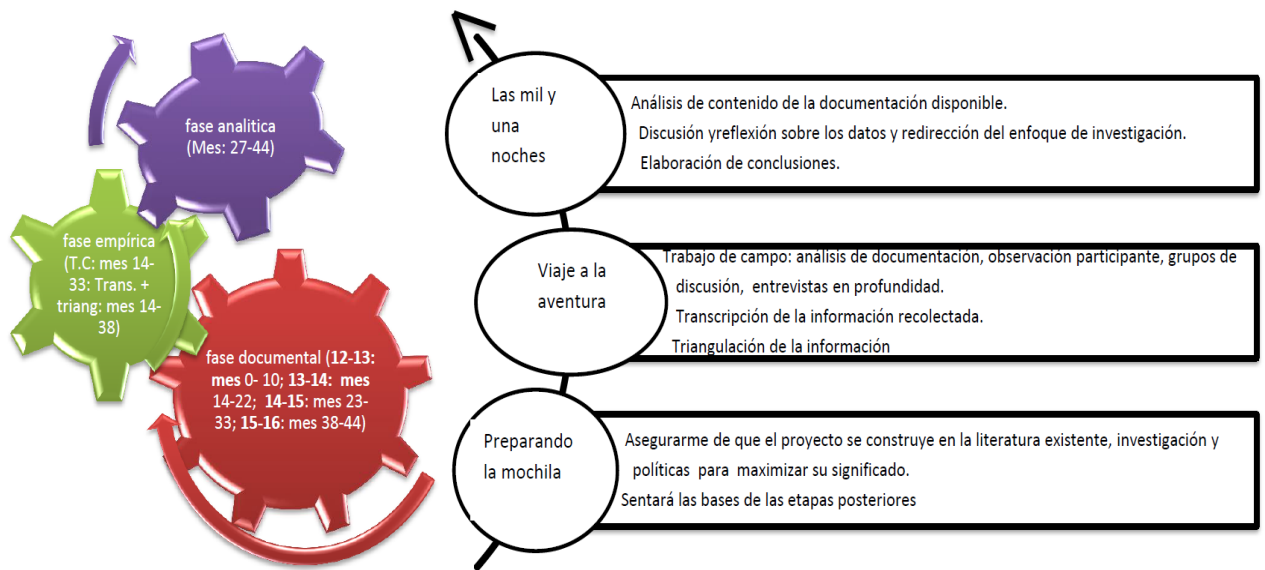


Figura 9: diseño flexible de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

El propio acto de transcribir también me ofreció la oportunidad de ir anotando temas que iban saliendo (basados en el guion de la entrevista, o de mis propias corazonadas). Posteriormente, realicé unas primeras lecturas, que me ayudaron a ir extrayendo códigos descriptivos, que requerían poca interpretación (Miles y Huberman, 1994). Estos descubrimientos, contrastándolos con investigaciones previas, me proporcionaron una “colección de categorías y códigos” preliminar para comenzar el análisis. Esta idea es defendida por Ritchie, Spencer y O’Connor (2003), al animar al investigador a desarrollar una lista de ideas temáticas clave antes de comenzar a codificar los documentos. Deny (2005) denomina a este procedimiento “enfoque holístico” (p. 110) y considera que es el enfoque más viable cuando se tiene una cierta idea de lo que se busca.

En ese proceso, seguí los pasos encomendados por Ryan y Bernard (2003) para la categorización y codificación. Independientemente del modelo de análisis empleado o de la tradición epistemológica en la que se base la investigación, los autores mencionan cinco pasos: muestreo (identificar un corpus de textos y luego seleccionar las unidades de análisis dentro de los textos), identificación de temas (cómo se diferencian y combinan los datos recolectados y las reflexiones que se hacen respecto a esta información), construir libros o sistemas de códigos, marcar los textos (asignación de códigos a unidades contiguas de texto) y construir modelos conceptuales (identificar cómo esos elementos se relacionan entre sí en un modelo teórico). Mi primer paso fue seguir con la lectura de la información en base a mi libro de categorías y códigos preliminar, y en esta lectura, fueron saliendo más categorías. Con aquel

desorden entre mis manos, volví a retomar la teoría, releýéndola, e incluso incorporando información bien que profundizaba en algún aspecto relevante en el análisis, bien inexistente hasta el momento. Las aportaciones de Weller (2007), Biesta (Biesta, Lawy & Kelly, 2009) y Morán (2007) fueron especialmente relevantes para la re-elaboración de los objetivos y preguntas de investigación. Al retomar mis datos bajo esta perspectiva, la re-elaboración de categorías fue tomando una imagen muy similar a las categorías elaboradas por Strobel, et al. (2008). Tomando por tanto su investigación como guía, e incorporando los nuevos hallazgos que mi realidad me ofrecía, fui reelaborando mi libro de categorías y códigos. Para el análisis de la categoría “buen ciudadano” dentro del eje “representaciones sobre la ciudadanía”, me basé en las categorías y códigos de la investigación de Novella, Agud, Llena y Trilla (2013). En la siguiente tabla (tabla 21) expongo de manera sintetizada mis ejes y las categorías. En el anexo 4 incorporo el libro completo de ejes, categorías y códigos.

Tabla 21:

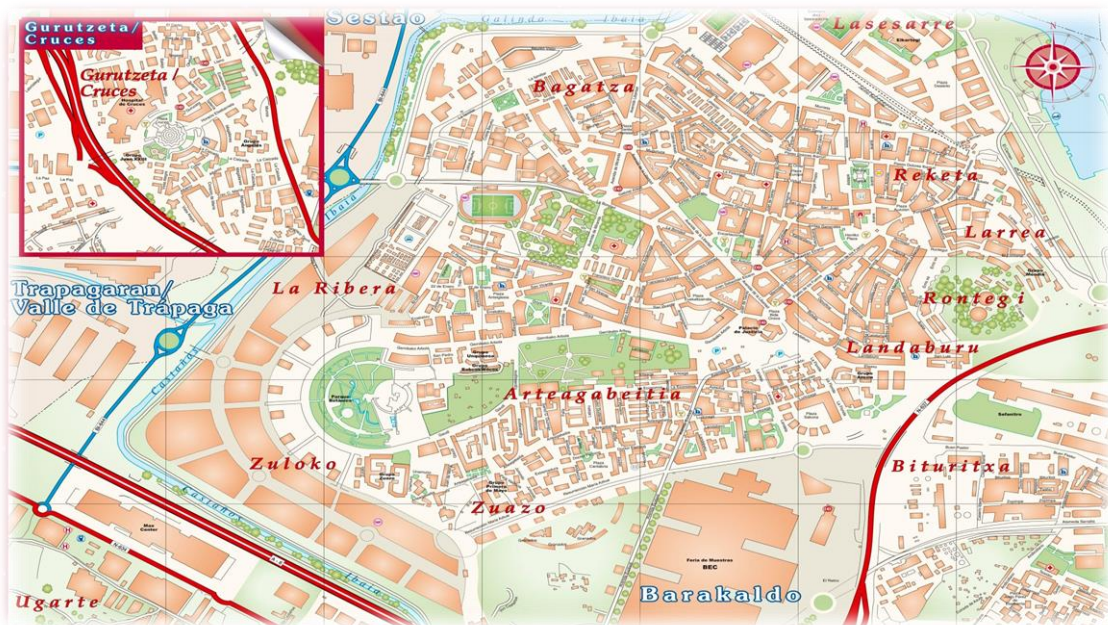
Ejes y categorías de la investigación.

EJE	CATEGORÍA
Contexto Giltzarri	Contexto geográfico. Plataforma Giltzarri.
Relaciones sociales con adultos.	Relaciones jerárquicas. Relaciones horizontales.
Espacios escogidos por adolescentes.	Accesibilidad. Ampliar amistades. Libertad controlada. Sentimiento de seguridad.
Percepción de aprendizajes	Desarrollo personal. Desarrollo social.
Intervención educativa	Relación adulto- adolescente. Acciones transversales de los profesionales.
Representaciones sobre la ciudadanía	Derechos de los adolescentes. Deberes de los adolescentes. “Buen ciudadano”.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 4:

“La brújula en marcha”: Giltzarri y su entorno.



Con este primer capítulo de análisis he querido dar respuesta al primer objetivo de investigación planteado, este es, analizar la estructura de participación de la plataforma Giltzarri. Dar respuesta a este objetivo permite identificar y plasmar aspectos de la realidad del estudio de caso en contraste con las recomendaciones del marco teórico en relación a la cultura de partición. El capítulo está estructurado en dos grandes apartados. El primero, analiza el contexto geográfico donde está ubicado el servicio. Se ofrecen datos geográficos generales del municipio, para después detallar información específica de cuatro de los distritos del municipio que atañen a la presente investigación. El segundo apartado recoge el análisis del caso. Parte de su creación, seguido de su apuesta metodológica en la estructuración de los niveles de participación. El tercer punto se centra en el colectivo diana al que intentan llegar, y por último, se expone la importancia que desde sus documentos directores otorgan a la función educativa en la intervención de los profesionales en su día a día.

4.1 DATOS GEOGRÁFICOS Y DEMOGRÁFICOS DEL ENTORNO.

Giltzarri es un proyecto puesto en marcha por el Ayuntamiento de Barakaldo, en un municipio situado cerca del Bilbao Metropolitano. La página web oficial del Ayuntamiento ofrece una información general del territorio en su conjunto (tabla 22). Los datos sobre los barrios los he extraído tanto de los informes de análisis realizados del equipo educativo como de mi situación de *insider*.

Tabla 22:

Datos generales de Barakaldo.

<i>Territorio histórico</i>	<i>Comarca</i>	<i>Partido Judicial:</i>	<i>Situación Geográfica</i>	<i>Extensión</i>	<i>Perímetro:</i>	<i>Altitud media</i>	<i>Casco urbano</i>
Bizkaia.	Gran Bilbao	Barakaldo	43º 17' 45" Latitud Norte y 2º 41' 30" Longitud Oeste.	25,03 km ² .	25.084 m	349 m	39 m

Fuente: Página web Ayuntamiento de Barakaldo (2016)

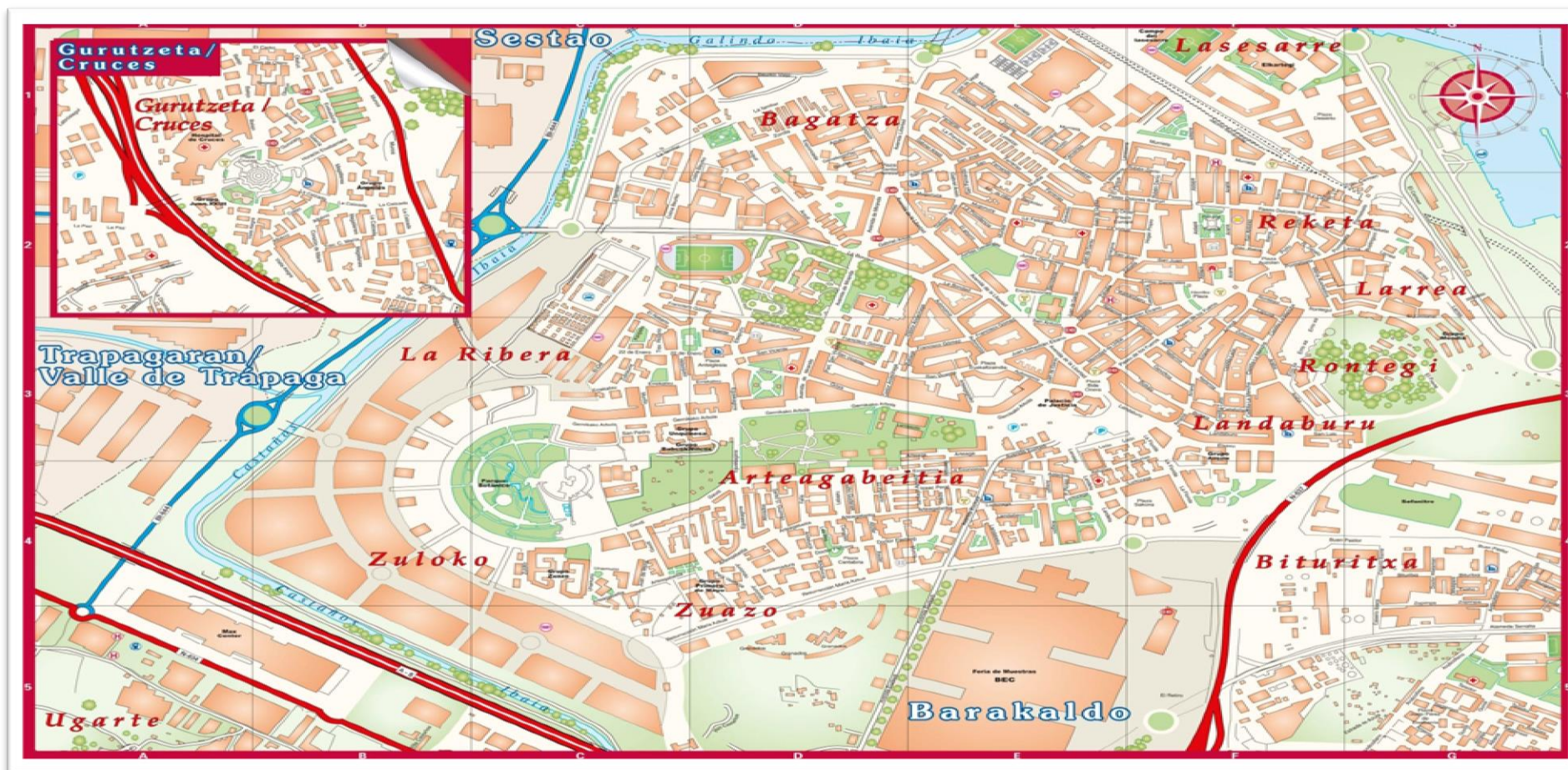


Imagen 3: mapa del municipio de Barakaldo.
Fuente: Ayuntamiento de Barakaldo.

La anteiglesia de Barakaldo es un municipio situado en el territorio histórico y provincia de Vizcaya en el País Vasco, España, cuya capital es la localidad de San Vicente de Barakaldo. Está ubicado en la comarca del Gran Bilbao, en la margen izquierda de la ría del Nervión. Es la localidad vizcaína más habitada después de Bilbao y la cuarta vasca por detrás de las capitales de provincia (Giltzarri, 2012a), con una población de 100.502 habitantes en el año 2014 y 100.569 en el 2015 (Giltzarri, 2016). Atendiendo a los dos años que duró mi trabajo de campo, y siguiendo los documentos internos de la plataforma, en el año 2014, el 4.4% de la población total lo comprendía la franja de edad establecida para el periodo de la adolescencia (12-18), con un total de 4425 adolescentes (tabla 23). En el año 2015, el porcentaje aumenta unas décimas, hasta el 5% de la población total, siendo 4933 adolescentes (tabla 24).

Tabla 23:

Nº de adolescentes en el municipio de Barakaldo por edad y sexo. Año 2014.

Edad	TOTAL 12-18 AÑOS		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
12	309	311	620
13	338	302	640
14	313	310	623
15	323	289	612
16	250	309	559
17	338	311	649
18	365	357	722
TOTAL	2236	2189	4425

Fuente: documento interno Giltzarri.

Tabla 24:

Nº de adolescentes en el municipio de Barakaldo por edad y sexo. Año 2015.

Edad	TOTAL 12-18 AÑOS		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
12	418	369	787
13	390	360	750
14	385	356	741
15	333	365	698
16	284	324	608
17	324	343	667
18	376	306	682
TOTAL	2510	2423	4933

Fuente: documento interno Giltzarri.

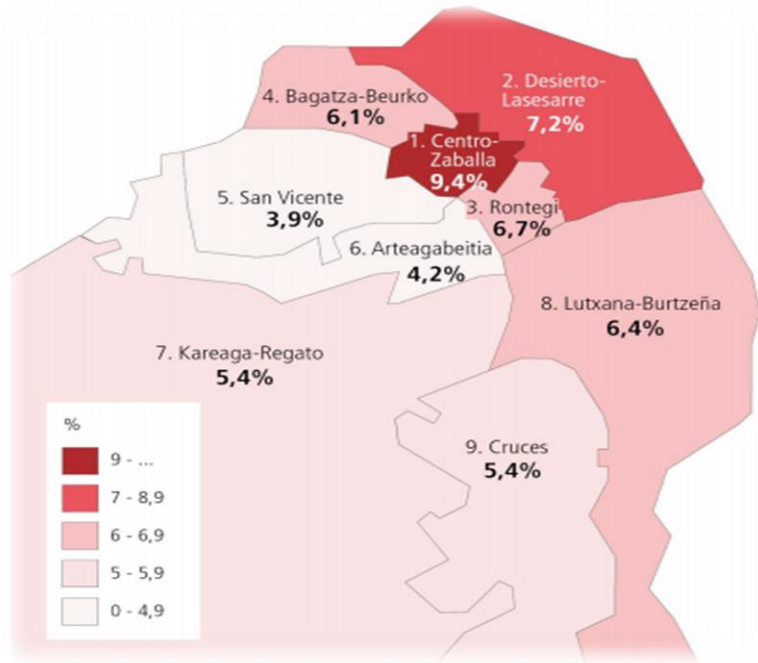
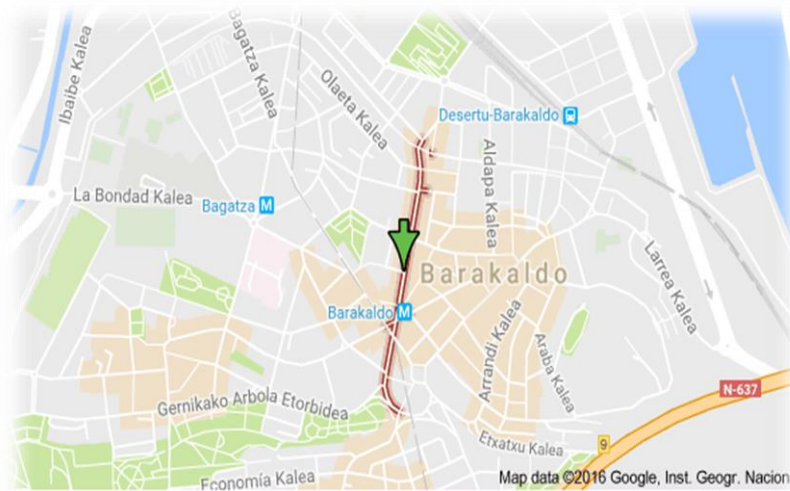


Imagen 5: distritos de Barakaldo según porcentaje de extranjería, 2014.

Fuente: Padrón de Habitantes continuo de Barakaldo (2014).

Durante el fin de semana concentra a un número elevado de adolescentes tanto Barakaldeses como de alrededores, con prácticas de consumo de alcohol y otras sustancias, al encontrarse bares de fiesta.



Juan de Garay Kalea, Barakaldo, Bizkaia

Imagen 6: calle Juan de Garay, Barakaldo.

Fuente: Google maps (2016).

Históricamente ha sido una zona conflictiva conocida por sus peleas entre individuos y grupos. Arrastra cierta “mala fama”, como se refleja en el personaje “Jonan de Baraka” que un programa de parodia del canal autonómico EITB creó para representar a los adolescentes y jóvenes consumidores de estos espacios (imagen 7). Se trata de un personaje que, junto con un amigo, encarnan a dos jóvenes que se les etiqueta como “chonis”. Según la página web quesignificado.com, se trata de un grupo de la sociedad (algunos lo categorizan como una tribu suburbana) con características peculiares en su forma de vestimenta, así como en sus comportamientos y estilos de vida. En cuanto a la indumentaria, los hombres suelen llevar camisetas sin mangas, pantalones caídos con anchos cinturones y ropa interior de conocidas marcas a la vista. En cuanto a los comportamientos sociales, pelean con cualquiera por cualquier cosa, sin expectativas profesionales ni personales, y carentes de reconocimiento social.



Imagen 7: “El Jonan de Baraka”: personaje creado por un programa de humor de la tv autonómica (EITB).

Fuente: desmotivaciones.es

Distrito 04- Bagaza-Santa Teresa-Beurko:

Se trata de una de las zonas más céntricas de Barakaldo. Tiene una superficie de 0,409 km² y un total de 516 adolescentes residentes en estos barrios en el 2014 y 562 en el año 2015 (Giltzarri, 2012b).

El barrio de Beurko se remodeló hace 7 años y concentra la mayor parte de la población ya que incluye a las calles principales del municipio. No dispone de demasiadas zonas verdes ni

parques de recreo. Predominan las casas con pisos de no más de 7 u 8 plantas, aunque con la remodelación del barrio se construyeron edificios de 14 plantas, con casas de alrededor de 90m². La mayoría de los edificios de la zona son nuevas o están reconstruidos.

Distrito 05-San Vicente:

El barrio de San Vicente es uno de los que históricamente ha tenido más movimiento asociativo, y muchos de los adolescentes participan de las diversas entidades: asociación cultural Laguntasuna, escuela de música Hala Dzipo, escuela de música yamaha, grupo scout, San Vicente futbol club, club atletismo...

La educadora de este territorio afirma en su análisis que se trata de un barrio con gran movimiento los fines de semana, aunque vaya disminuyendo a lo largo de los años. En general, tanto entre los adolescentes como entre los jóvenes y adultos, se percibe un sentimiento de arraigo por su barrio.

Cuenta con más zonas verdes que otros lugares del territorio, lo que hace que haya sido un lugar de esparcimiento para las cuadrillas los fines de semana. El Parque de San Vicente, por ejemplo, ha sido el núcleo de encuentro de chicos y chicas de todos los territorios de San Vicente, e incluso de chicos y chicas de otros pueblos, sobre todo de la zona minera. Esto ha sido debido a que los nuevos espacios del barrio lo situaron como un lugar adecuado para juntarse grandes cuadrillas, sobre todo para prácticas de consumo de alcohol, comúnmente denominado “hacer litros” o “hacer botellón”. Se trataban de adolescentes de 3º de la ESO en adelante, que acudían con las bebidas al parque de manera previa a bajar a la calle Juan de Garay. Los chicos y chicas de 1º y 2º de la ESO, a pesar de que en su mayoría no beben, acudían por ser el lugar de encuentro de la mayoría de los adolescentes del municipio. Vista esta realidad, el ayuntamiento puso vigilancia policial, y la educadora explica cómo tras la estrecha vigilancia policial que a menudo hay en el parque, esta zona ha dejado de ser un espacio tan utilizado. Los chicos y chicas se han movido a otras zonas del municipio cercanas a la calle Juan de Garay (Barrio Urban/Desierto¹, polideportivo, Herriko Plaza...). Aún así, las plazas y parques del barrio siguen siendo utilizados los fines de semana, pero ahora con mayor frecuencia por los más pequeños.

¹ Este barrio no se explica con detalle. Se trata de un barrio nuevo, que conecta al sur con el distrito 1 (centro), pero que está separado por la estación de tren, y un número reducido de persona traspasa el túnel subterráneo para pasar a este barrio.

En el parque se ubica el Centro Cívico Clara Campoamor, y a unos 300 metros dirección oeste, el parque botánico. Según la educadora, la casa de cultura Clara Campoamor no es un lugar frecuentado por los chicos y chicas, ya que a excepción de cursos puntuales, y el *Topaleku Giltzarrí*², no es un espacio adecuado a sus necesidades.

Desde el punto de vista de los residentes, a pesar de ser el barrio con el mayor porcentaje de población autóctona, en el barrio se sitúa uno de los centros educativos con mayor índice de inmigración, La Milagrosa. Aun así, esto no transforma mucho la vida del barrio ya que los estudiantes habitaban en otras zonas de Barakaldo con viviendas más baratas.

Distrito 09 -Cruces

El distrito, aunque denominado Cruces, se subdivide en dos barrios, “La Paz” y Cruces”. Ambos se construyeron en la década de los años 50 del siglo XX, ante la inmigración que atrajo a Barakaldo a miles de personas para trabajar en sus fábricas y ayudado por la proximidad del hospital. La fisonomía de Cruces es más típicamente urbana, casi sin zonas verdes, mientras que La Paz está formado por bloques altos de pisos que tienen más separación entre ellos posibilitando zonas verdes, en él se hallan el campo de fútbol local de La Siebe, el Instituto de Bachillerato y un ambulatorio entre otros servicios. La Paz sigue creciendo ladera arriba con nuevas construcciones en las barriadas conocidas como *La Siebe-Dinamita* o *Basatxu*.

La oferta de servicios es amplia en términos culturales, educativos y sanitarios. Dispone de dos casas de cultura, dos bibliotecas municipales, dos grupos de ocio y tiempo libre para adolescentes (*Gaztetxoak* y “A tope”). Está bien comunicado tanto con Bilbao (*bizkaibus*, metro Bilbao), como con el resto de Barakaldo (*Kbus*). Cuenta un hospital con renombre a nivel estatal y dos ambulatorios.

En este distrito existe un arraigo al barrio, y entre los habitantes es habitual escuchar cómo realizan la distinción entre Cruces y el Municipio de Barakaldo. Esto puede deberse a la posición geográfica del territorio, alejado del resto de los barrios, y separado por la autovía N-634 (imagen 8).

² Se explica en el siguiente apartado del presente capítulo.



Imagen 8: visualización carretera N-634 entre Cruces y Barakaldo centro.

Fuente: Google maps.

4.2 Presentación de la plataforma de participación Giltzarri.

Este apartado se centra en analizar en profundidad la plataforma. Para ello me he basado en los documentos directores, en las entrevistas de la técnico del Ayuntamiento, la coordinadora del servicio y los grupos de discusión de los adolescentes, educadores y familiares.

4.2.1 “Alguien que construyera un servicio en positivo es una idea un poco nueva ¿no?”: detección de necesidades y surgimiento.

La Plataforma de participación municipal *Giltzarri*, en palabras de la técnico del Área, fue el primer recurso universal, gratuito y público en el Municipio de Barakaldo, que ofrecía diferentes experiencias de participación a adolescentes de entre 12 a 18 años.

Nació en el curso escolar 2007-2008 a raíz de un diagnóstico de la realidad de los adolescentes Barakaldeses por parte del equipo técnico del Área de Juventud y Calidad. Hasta el 2007, la técnico del Ayuntamiento reconoció que el área ofrecía el servicio *Gaztegune* (un servicio de ocio destinado a la población comprendida entre 12 a 30 años), y en lo que se refería a la edad concreta de la adolescencia, realizaba coordinaciones con algún instituto (siempre en función de la predisposición del equipo educativo) y con algunos centros cívicos. Este servicio estaba ubicado en la calle San Juan (centro de Barakaldo) y se basaba en ofrecer actividades para el colectivo diana. Sin embargo, el día a día del servicio y las evaluaciones de curso no reflejaban

los resultados que esperaban en la participación de los adolescentes y jóvenes, observando la falta de éxito esperada por el Área de Juventud.

En el diagnóstico compartido entre diferentes técnicos y personas que estaban trabajando en otros servicios del Ayuntamiento, identificaron las nuevas necesidades y formas de ocio que se estaban gestando en el centro de Barakaldo. El municipio históricamente había sido conocido como una zona de “fiesta”, donde se concentraban prácticas de consumo de alcohol y otras sustancias durante el fin de semana, lo que Cuenca (2004) definiría como “ocio nocivo”. Al realizar la reflexión sobre este aspecto, contrastaron que el inicio de estas prácticas y el consumo de alcohol se estaban adelantando a edades más tempranas. El inicio de prácticas de ocio nocivas cada vez más tempranas se generaban en parte por dos motivos que se retroalimentaban: el cambio en la estructura y valores sociales, caracterizada cada vez más por las prácticas del consumo y la exposición de modelos de referencia inadecuados en los medios de comunicación, y los prejuicios que la propia sociedad tenía hacia los adolescentes. En relación a la estructura y valores sociales, los educadores en el grupo de discusión se mostraban preocupados ante la tendencia cada vez mayor de seguir modelos adultos no apropiados. En cuanto a los prejuicios, tanto la técnico como la coordinadora señalaron que el colectivo adolescente siempre se había visto estigmatizado, con una connotación negativa, tanto a nivel social como a nivel administrativo. La coordinadora y los educadores subrayaron el enfoque inadecuado que se da hacia el colectivo, basado en la dependencia de la figura del adulto como conocedor de lo bueno y lo malo.

“Lo que muchas veces ocurre en infancia es que vienen con cosas preconcebidas, decidimos por ellos, pensamos por ellos, y además sabemos qué es lo que les gusta (...) se ha generalizado a muchas generaciones, todos hemos pasado por ello, entonces es como la típica frase de jestos jóvenes!” (coordinadora).

“Es que vienen de sexto y claro pues, todos súper encarrilados como ovejitas” (Educadora).

Frente a esta situación, aparecieron educadores y personal técnico que se negaron a aceptar la connotación negativa relacionada con los adolescentes y buscaron profundizar en los conceptos de participación y ciudadanía. Su discurso recordaba a las ideas de Weller (2006; 2007) y el equipo de Biesta (Biesta, 2005; Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006), en el reconocimiento de las experiencias participativas. Del análisis de los grupos de discusión, entrevistas con personas responsables del proyecto y conversaciones con los implementadores se puede concluir que su concepción de ciudadanía basada en el reconocimiento del adolescente como ciudadano se aproxima al enfoque del modelo republicano moderno, que

enfatisa los procesos participativos y que han sido los inspiradores de las políticas de juventud. De esta forma, hicieron una apuesta fuerte por la promoción de la participación de la adolescencia a nivel local, dando respuesta institucional a una de las medidas propuestas por el PENIA (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013).

“La ciudad es la casa de todos, la casa compartida” (técnico Ayuntamiento).
“Es ciudadano porque forma parte, vive en un espacio, y lo que ocurre a su alrededor le afecta” (coordinadora).

En relación a la adolescencia, subrayaron, al igual que lo hace Úcar (2009), la importancia de este colectivo en la transformación social. Tanto la técnico del Ayuntamiento, como la coordinadora y el equipo educativo contemplaban la adolescencia como un grupo con motivación, de gran capacidad de construcción y compromiso, y con ideales positivos. Es decir, veían a los adolescentes como recursos, como ciudadanos competentes que tienen el Derecho a participar y la responsabilidad de servir a la comunidad (Checkoway, 2007). El discurso de todo el equipo educativo y de la técnico del ayuntamiento recordaba a los requisitos de Lansdown (2001) de transparencia e información para que la participación infantil y juvenil sea efectiva y ética.

“El primer impedimento es no confiar en que son capaces” (coordinadora).
“Por capacidad intelectual y por capacidad social, es como una explosión de capacidades que hay que aprovecharlas” (técnico Ayuntamiento).

Ponían especial hincapié en la perspectiva comunitaria a la hora de definir la participación. Consideraban que el sentimiento de pertenencia era fundamental para implicarse y mantener el compromiso, siempre buscando un bien común. Por tanto, su concepción se situaba en niveles altos de participación, una participación activa, que no siempre conllevaba estar activo, sino que la capacidad de reflexión en la toma de decisiones se volvía clave en estos procesos. Otra característica que mencionaron fue la necesidad de disponer de recursos y competencias suficientes para poder ejercer la participación.

Con esta concepción de adolescencia y su relación de la ciudadanía, se creó el equipo de educadores sociales con el nombre “TALDEKA”, y nació *Giltzarri*, una plataforma de participación que interviene, en palabras de la coordinadora, en y con uno de los derechos de la infancia más olvidado, el derecho a la participación. En su Documento Director (2010) también se visibilizaba dicha misión:

“No es suficiente con que los chicos y chicas quieran tomar parte en el proyecto y que cuenten con los conocimientos necesarios, es necesario que existan las

ocasiones, los cauces, y las estructuras que hagan posible la participación efectiva”
(Giltzarri, 2010a, p. 2).

Con las ideas renovadas de un equipo educativo emergente y de la técnico del Ayuntamiento, los objetivos generales que establecieron desde el inicio, fueron el fomento de la autonomía de los adolescentes, la promoción del sentimiento de pertenencia y gestión de la plataforma, y la adquisición de conocimientos, habilidades y valores democráticos. La técnico lo resumió con el término *“educación en la ciudadanía”*, una educación basada en experiencias que permitían interactuar en la sociedad, y en la oportunidad de ser protagonistas en su construcción. Su idea era próxima a la ciudadanía activa, al ofrecer oportunidades de tener experiencias prácticas con diferentes niveles de responsabilidad. En los objetivos del Documento Director (2010a, p. 1) quedaban reflejados de la siguiente manera:

“a) Impulsar y apoyar la autonomía personal y grupal de los chicos y chicas, desarrollando sus competencias para el diseño y desarrollo de iniciativas de ocio, socio-culturales y de solidaridad.

b) Construir la Plataforma GILTZARRI, un espacio liderado y protagonizado por los chicos y chicas para el diseño y desarrollo de iniciativas de ocio, socio-culturales y de solidaridad.

c) Desarrollar acciones de intervención socio-educativa, en el tiempo de ocio, en una serie de áreas: valores cívico-comunitarios (educación para la paz y resolución de conflictos, educación para la participación y ciudadanía), violencia de iguales, agenda 21 medioambiental, euskera y euskal kultura³, interculturalidad/ acogida-inmigración, igualdad, calendario sociocultural anual de la ciudad, etc.”

Uno de los grandes cambios que incorporaron a diferencia del servicio Gaztegunek fue la franja de edad del colectivo diana. El equipo vio que las necesidades y los intereses que se generaban eran muy diversos en una franja de edad tan amplia como era la de 12 a 30 años, por lo que decidieron enfocar su intervención basándose en el criterio establecido por el sistema educativo, a la edad comprendida entre 12-18, periodo de educación secundaria y bachillerato, para trabajar con ellos de forma intencionada y los participantes hiciesen mayor uso del siguiente servicio municipal destinado a jóvenes de 18 a 30 años. Aunque esta delimitación de edad ya era cualitativamente significativa, la coordinadora señaló cómo mediante la observación y la propia demanda de los participantes, algunos de los proyectos, de carácter más lúdico, los estructuran en franjas más reducidas de edad, de 12 a 15 y de 16 a 18. En otros proyectos, sin embargo, aprovechan dicho espacio y tiempo para trabajar otras competencias y consideran que el modelaje entre iguales resultaba una estrategia clave para el aprendizaje de éstas. Es decir, estructuraban algunos de los espacios de igual manera que

³ “Cultura vasca”. Traducción propia del euskera.

Strobel, et al. (2008), con la posibilidad de ser mentores de otros iguales y desarrollarse la comunicación, además del trabajo colaborativo y de la posibilidad contrastar con pensamientos y puntos de vista tanto diferentes como desconocidos.

Tanto la coordinadora del Servicio como la técnico del Ayuntamiento manifestaron el reto que suponía llevar a cabo los objetivos planteados. Por un lado, no existía una legislación de juventud específica en materia de participación en el País Vasco, por falta de consenso entre los agentes responsables. La técnico explicó que no se regían por ninguna ley concreta, pero que contaban como marco de referencia algún decreto en relación al tema de campamentos y recomendaciones de documentos como el Libro Blanco de la Juventud de la Comunidad Europea. Como técnico del área, mostró su interés en la presencia de una Ley en esta materia. Otra de las dificultades que señalaban era la falta de modelos de contraste en el terreno asociativo. Existían otras estructuras de participación, pero no se asemejaban a la idea de proceso en la que se definía su estructura.

“Es un ámbito que está muy por hacer, entonces es un poco muchas veces ir con el machete por la selva abriéndote camino (se ríe) (técnico Ayuntamiento).”

Esta realidad les suponía estar, en palabras de la técnico, atentos a la evolución diaria del servicio y de sus participantes. Mediante una metodología denominada por la coordinadora como “ensayo y error”, testando los éxitos, los fracasos y los procedimientos, convirtiendo la realidad actual en una estructura muy diferente a la que se inició. Resaltaba el cambio, no tanto en la conceptualización, sino en la forma de poner en marcha la participación con los adolescentes y el desarrollo de su autonomía. La autocrítica mencionada por la técnico, entra en la línea que Lansdown (2001) recomienda hacer a todos los adultos que trabajan con los adolescentes, ésta es, poner en tela de juicio sus prácticas de poder y aprender a trabajar de manera colaborativa junto con los adolescentes, convirtiéndose en un soporte para el protagonismo de éstos para la articulación de sus vidas, desarrollo de estrategias para el cambio y ejercicio de sus Derechos. Cómo los educadores se posicionaban ante el adolescente, y cómo les hacían conscientes de este posicionamiento influía en las experiencias significativas y genuinas de participación. El cambio de perspectiva en el adulto era el paso fundamental para que la estrategia de “alianza entre adolescentes y adultos” se hiciera efectiva. Tanto la coordinadora como los adolescentes participantes de *Kontseilu* se daban cuenta de esto poniendo como ejemplo la planificación de las asambleas en diferentes años:

“Al principio yo me acuerdo, ¡fíjate!, hablábamos de autonomía, y yo casi les hacía el guion, asumían el ser Kontseilu casi leyendo ese guion, a día de hoy, delego”

tanto en ellos, que por fin puedo disfrutar de las asambleas como espectadora”
(coordinadora).

4.2.2 “No somos un supermercado de actividades”: estructura de la plataforma y niveles de participación.

El servicio, por tanto, mantenía los niveles de participación establecidos en su inicio, pero las estrategias de intervención iban evolucionando. Al tratarse un servicio municipal, tenía un carácter universal, por lo que intentaban llegar a los 4.500 adolescentes que aproximadamente, en palabras de la coordinadora, convivían en todo Barakaldo. Sin embargo, el hecho de que en la plantilla estuviesen siete educadores y que priorizasen los procesos cualitativos más que cuantitativos, les conducía a que el número de participantes fuese inferior. Los datos cuantitativos del índice de participación del curso 2013-2014 señalaban que 564 adolescentes participaron en algún proyecto de la plataforma (memoria de curso 2013-2014). Para comenzar con el proceso participativo planteado, y no caer en los bajos resultados del servicio anterior (Gaztebulegoa), la coordinadora reflejó cómo el punto de partida debía ser llegar a los espacios en los que los adolescentes se encontraban, buscando sus centros de interés (Úcar, 2008). Siguiendo otro de los criterios de Lansdown (2011) sobre el contacto y el enganche con los menores en su entorno local, y para dar sentido a su concepción de “Barakaldo como ciudad educadora” mencionada tanto en el Documento Directivo (Giltzarri, 2010a) como en el discurso de la técnico, era necesario establecer una coordinación con los diferentes agentes y servicios comunitarios que trabajan con la adolescencia, empezando por los centros educativos (figura 10).

“Nos dimos cuenta de que lo que realmente teníamos que hacer era ir donde los chavales estaban, en vez de esperar que ellos vinieran, de ahí nace la coordinación con educación, y se le pide que haya la figura de educadores en los institutos, que sea una puerta de entrada, y es ahí donde vamos a los centros y fuimos con folio en blanco, preguntándoles a ellos qué es lo que quieren hacer, y a partir de ahí, a gestionar los proyectos” (coordinadora).

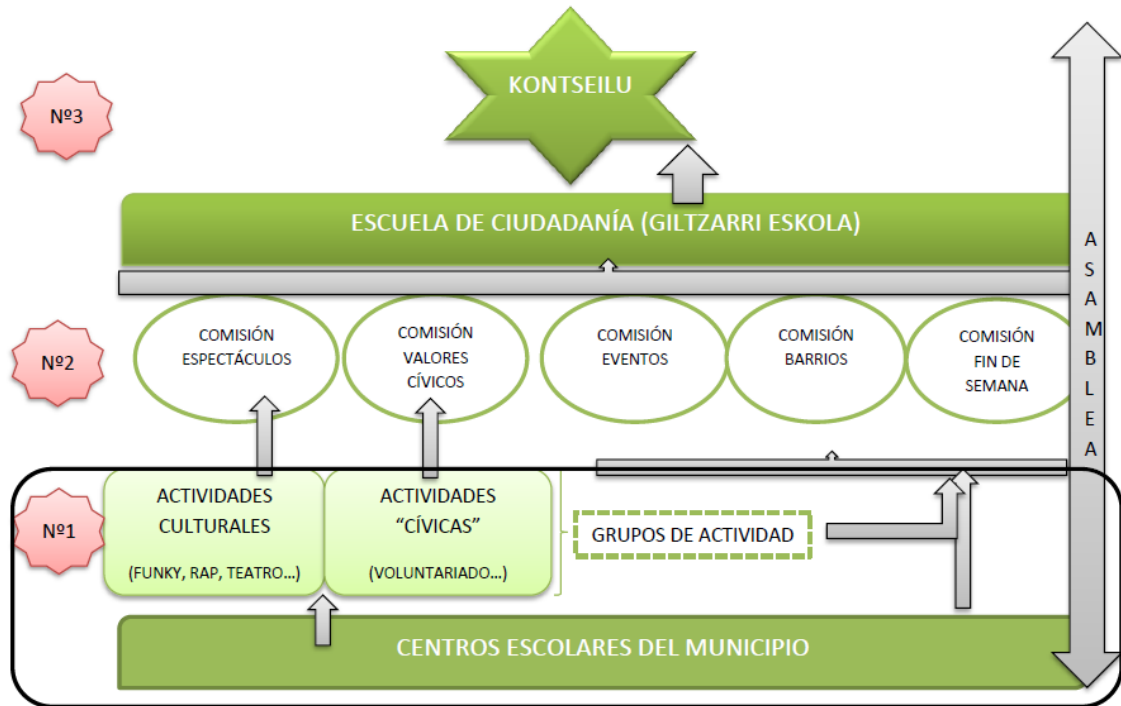


Figura 10: Estructura de *Giltzarri*, subrayando coordinación inicial en centros educativos y el nivel^º 1 de participación

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

A los centros educativos accedían a través del plan enmarcado “Instituto Gaztea”⁴. Se trataba de un plan estratégico que implicaba a las áreas de educación, servicios sociales y prevención de drogodependencias y a través del cual, varios equipos de educadores intervenían en los centros del municipio en trabajos de apoyo socioeducativo (Giltzarri, 2010c). El equipo “TALDEKA” se centraba en los procesos educativos y participativos (Giltzarri, 2010b). La implicación y coparticipación de los institutos públicos del Municipio eran fundamentales, mediante 3 estrategias: su vertebración con el plan de actividades extraescolares, dentro del Plan Anual del centro; la asignación de un profesor referente que junto con el dinamizador de centro impulsasen y coordinasen el desarrollo del programa del centro; y la constitución de los seminarios de extraescolares como cauce de implicación del conjunto de la comunidad educativa (Giltzarri, 2010b). Cada educador tenía una zona asignada, y trabajaba en el centro educativo de esa zona, así como en el centro cívico más cercano. Su trabajo se coordinaba con otros agentes del centro escolar y con el equipo directivo de la plataforma:

“Lo que es la coordinación con el responsable del proyecto es semanal, el educador tiene una figura responsable con la coordinadora de manera permanente, esa persona sabe en todo momento lo que está pasando, y

⁴ “Instituto joven”. Traducción propia del euskera.

luego el seminario es trimestral y están el coordinador del centro, el director, el técnico del área de educación, el técnico del área de juventud, la coordinadora de Giltzarri y el educador, y ahí es donde se va diciendo cómo ha ido el trimestre, y se hacen las propuestas”
(coordinadora).

En los centros educativos realizaban el primer contacto y el trabajo de “seducción” y captación para iniciar el primer nivel de participación. Los educadores tenían su espacio en el centro escolar, y se hacían visibles sobre todo en los momentos informales (hora del recreo, comedor) para acercarse a los estudiantes, conocerse entre ellos, ir despertando su interés por el servicio e invitarles a participar en el proceso. Esta complicidad la encontraban, siguiendo el discurso de todo el equipo educativo y directivo, utilizando la pregunta de qué querían hacer con su tiempo libre como estrategia clave en estos espacios. La razón para la técnico podía residir en que procedían de la educación primaria, periodo en que su tiempo libre estaba muy estructurado por parte de los padres y del colegio.

“En primero de la ESO que llegamos nosotros es como... ¡Venga lo que queráis! Se quedan como... a ver pero lo que queréis ¿qué es? ¿Pero, esto se puede, y esto se puede? (Educadora).

Utilizaban el centro de interés de los adolescentes como excusa para trabajar otros aspectos relacionados con la participación y valores de ciudadanía, punto de inicio que Úcar (2008) destaca para crear la motivación intrínseca. Los educadores lamentaban que cada curso les venían impuestos una serie de programas que tenían que poner en marcha, y que esto en parte dificultaba su tarea educativa, pero que la gran mayoría de los proyectos estaban basados en la elección de los adolescentes. Esta característica, como recuerda la Carta Europea Revisada (Consejo de Europa, 2003) favorece la motivación para participar más activamente en su comunidad. El único requisito, siguiendo el Documento Director (2010e), era que fuesen 10 participantes para cada grupo. Si conseguían ese número mínimo de interesados, se les facilitaba un monitor específico para trabajar la destreza artística concreta, y se ubicaban en los espacios físicos disponibles en su centro educativo o el centro cívico más cercano⁵. Sin embargo, los objetivos establecidos no se limitaba a la propia destreza artística, sino que cada uno de los grupos creados tenía unos objetivos operativos generados por la realidad del propio grupo y disponía de herramientas necesarias que permitían alcanzar los objetivos generales del plan del servicio (Giltzarri, 2010e). Por eso, más que un monitor con altos conocimientos sobre la destreza, el equipo educativo buscaba un perfil cómplice del desarrollo del Plan de Ocio Educativo y Participación, lo que denominaban “Monitor de Ocio Educativo” (Giltzarri,

⁵ En anexo 5 se detalla información de los grupos de actividad observados: funky, rap y teatro.

2010e). Su función consistía en enseñar la técnica que los participantes querían aprender, pero sobre todo, en enganchar con los adolescentes y servir de puente para dos objetivos principales: por un lado, implicarles en acciones comunitarias desde su posicionamiento como miembro del grupo al que pertenecían, y por otro, informarles sobre nuevas oportunidades de participación en la plataforma. El educador responsable de cada zona, por su parte, se hacía visible en estos espacios a lo largo de la semana, para mantener el contacto con los adolescentes, facilitar su coordinación y supervisión del proyecto. Para la coordinadora de servicio, esta metodología les diferenciaba del resto de los programas de participación comunitaria. Sostenía que habían venido observando a lo largo de los años que la mayoría de las veces los adolescentes proponían siempre lo mismo, probablemente influenciados por el entorno en el que vivían, y que por eso, los educadores también les proponían otras experiencias y les animaban a participar.

En estos espacios, se daba una primera experiencia de asumir responsabilidades, mediante una figura denominada “*mugitalde*”. Se trataba de la persona responsable del grupo, un delegado, escogido de manera democrática por todos los integrantes del grupo. Recogiendo la información del Documento Director (Giltzarri, 2010a, 2010d), y los testimonios de la técnico y la coordinadora, las funciones del *mugitalde* se basaban en hacer de puente entre su grupo y las reuniones de comisión (segundo nivel de la plataforma), ofreciendo información a su grupo de referencia, recogiendo sus propuestas y transmitiéndolas y defendiéndolas en la reunión de comisión. Mediante esta figura conseguían realizar consultas a todos aquellos adolescentes que únicamente eran miembros de algún grupo de actividad, llevando a cabo una de las recomendaciones del Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008) para poner en marcha procesos participativos. Aunque estos participantes no eran miembros de ninguna comisión (nivel dos de la estructura), sus voces eran importantes, y se realizaba una consulta significativa en cuanto a que sus opiniones influían en las decisiones que se tomaban en los niveles superiores de la plataforma.

En este momento se pasaría al segundo nivel de participación⁶, en donde se encontraban las diferentes comisiones (figura 11). Se trataba de espacios en los que los *mugitaldes* u otros participantes se juntaban, tenían el cometido de organizar actividades de cara al resto. Se tratarían de los comités que menciona el Consejo de Europa (Gozdizk-Ormel, 2008), esto es, foros en los que los adolescentes expresaban sus opiniones, preocupaciones y propuestas de forma libre.

⁶ Hay que matizar que en algunos casos no son procesos lineales, pero para poder realizar una explicación de la estructura, es necesario presentar la información así secuenciada.

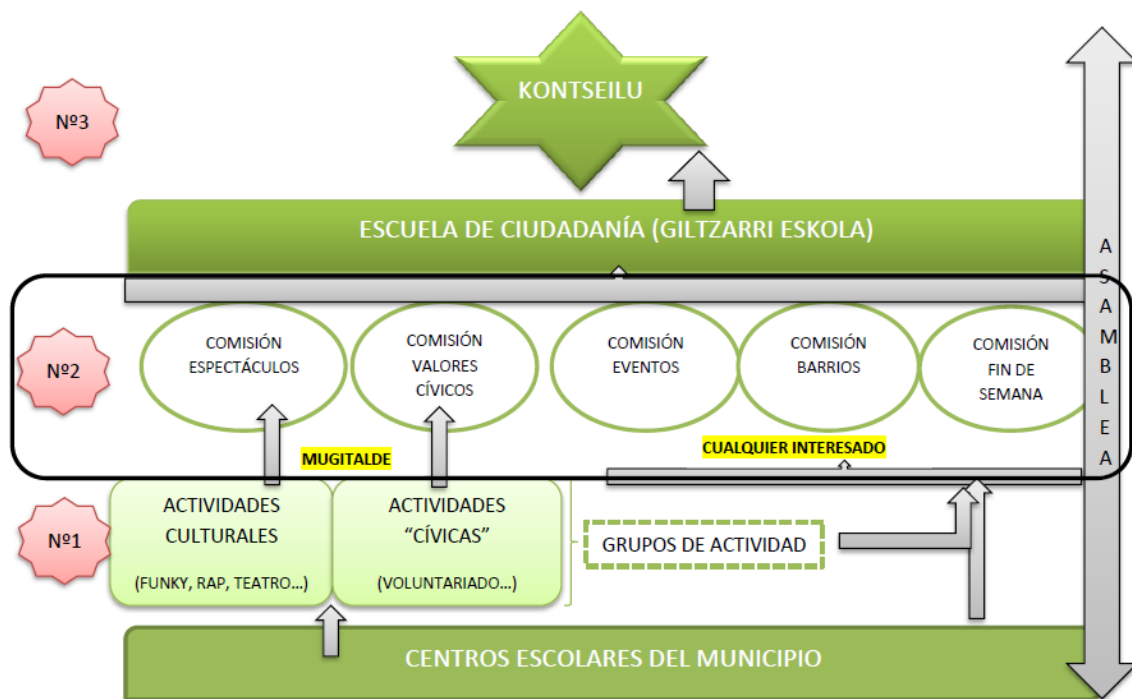


Figura 11: Estructura de *Giltzarri*, subrayando las comisiones existentes.

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

La técnica y la coordinadora explicaban que se hacía una distinción. Por un lado, las comisiones creadas fruto de los grupos de actividad, y por otro, las comisiones que no dependían de ninguna participación previa. Como se aprecia en la figura 11, los grupos de actividad los clasificaban en “actividades culturales” y “actividades de carácter cívico”, dependiendo de las disciplinas y objetivos de cada grupo. Estos dos grupos de actividad creaban sus propias comisiones. Por ejemplo, los grupos más centrados en artes escénicas (rap, funky, teatro....), independientemente de la zona del municipio que se estuviesen llevando a cabo, creaban una comisión de espectáculos con todos los “*mugitaldes*”, denominada “*Gertakizunak*”. El otro bloque de actividades tenía un carácter más sociocomunitario y de educación en valores (voluntariado, solidaridad...) y la comisión que creaban se denominaba “*Hiritar*” (Giltzarri, 2010e). A parte de estas dos comisiones, la estructura permitía otras formas de agrupación por intereses y necesidades de otros adolescentes que no necesariamente tenían que participar en un grupo de actividad, o que, aun estando participando, no eran “*mugitalde*” de su grupo y les interesaba también vivir experiencias de mayor responsabilidad, gestión y compromiso. Estas Comisiones podían variar en función de los intereses de los adolescentes o por el interés y oportunidad educativa vista por el equipo educativo. En la figura se distinguen tres comisiones por ser las más establecidas, pero durante el periodo que estuve en el terreno, se fueron

creando y tomando forma otras comisiones⁷. En primer lugar, la Comisión de Eventos, denominada “*Ekintzak*”, agrupaba a adolescentes que querían llevar adelante proyectos e iniciativas juveniles con carácter lúdico, como la organización de fiestas (Giltzarri, 2010a); En segundo lugar, la Comisión de Fin de Semana, donde, en palabras de la coordinadora, se agrupaban los adolescentes para planificar, poner en marcha y evaluar actividades de fin de semana, destinadas sobre todo a los más pequeños. Todas estas comisiones permitían una serie de aprendizajes de organización, gestión y trabajo en equipo debido a su carácter de intervención, ya que los educadores, que eran los que supervisan estos grupos, iban delegando poder y se presentaban como una figura de acompañante (Giltzarri, 2010b). Por último, la Comisión de Barrios, denominada “*Auzo Batzordea*”, agrupaba a aquellos adolescentes que tenía un interés por implicarse y mejorar la vida del barrio a través del desarrollo de proyectos concretos (Giltzarri, 2010a).

En relación a esta última comisión, había cuatro comisiones de barrio, que daban respuesta a la zona geográfica donde se ubicaba la intervención educativa en los centros educativos: Cruces, San Vicente, Bagatza y Centro⁸. El objetivo de estos grupos era realizar actividades en y para el barrio, poniendo especial hincapié en los adolescentes. Es decir, dar un poco más de vida a las calles que transitaban diariamente. La dinámica de trabajo cogía una estructura de reunión informal. En cada comisión, los espacios eran diferentes dependiendo de las circunstancias, pero todos ellos respetaban mantener la reunión en círculo para el trabajo y la elaboración de propuestas. En general, el educador les preguntaba al inicio del curso qué querían realizar, dividían los meses del curso en bloques, casi siempre teniendo como referencia los tiempos escolares, y después de debatir y consensuar un plan de actividades, comenzaban a planificar y organizar cada una de éstas. Se trataban de iniciativas creativas, que invitaban a sumergirse en experiencias poco comunes, como por ejemplo la plantación de tomates ecológicos, *gynkanas*, la simulación de juegos televisivos por la calle basada en la realidad de sus barrios o la escenificación y puesta en marcha de juegos de mesa, como el *Cluedo* o el *Club de los Misterios*.

Los aprendizajes que se producían en estos espacios, en opinión de la coordinadora y la técnico, requerían de una formación específica que ofreciese pautas y facilitase los procesos grupales. Por ello, en un siguiente paso, antes de llegar al tercer y último nivel de

⁷ Como la comisión de dinamización del instituto resaltada en la entrevista por la coordinadora. Se tratan de adolescentes que quieren vivir el instituto más allá de la educación formal, que demandan protagonismo también en ese espacio en el que pasan la mayor parte de las horas del día. Realizan actividades en los patios, y desarrollan proyectos de sensibilización.

⁸ Mi observación participante se basó en las comisiones de Bagatza, Cruces y San Vicente. En anexo 6 se detalla información sobre estos grupos.

participación, se encontraba la escuela de ciudadanía, denominada “Giltzarri eskola” (figura 12).

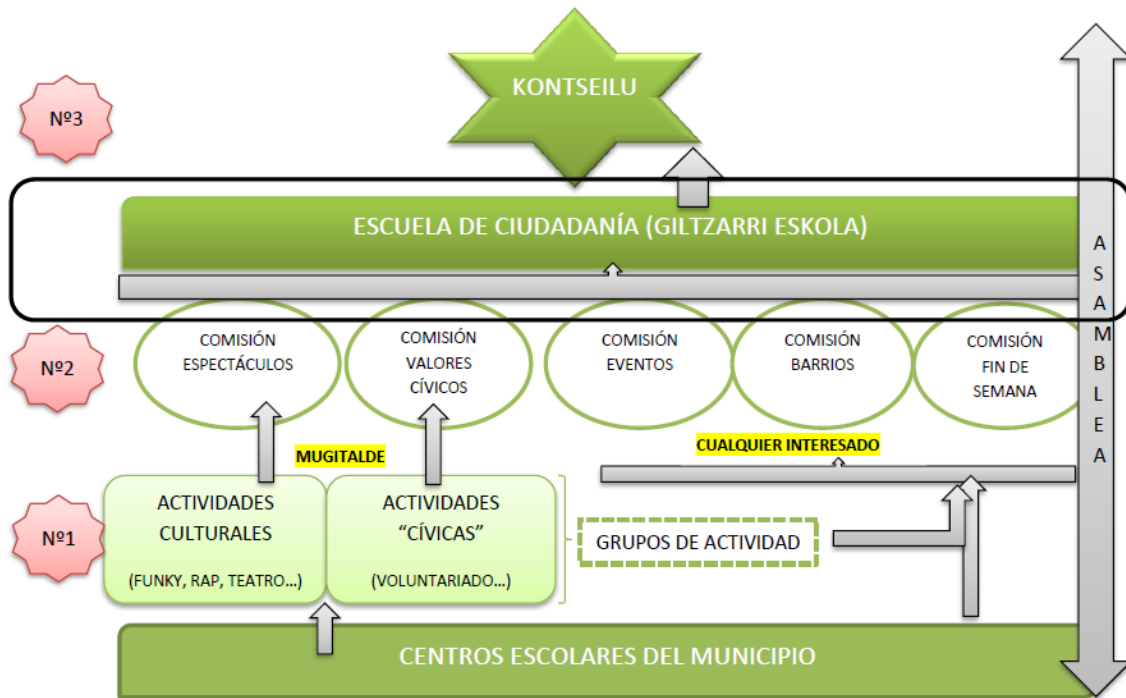


Figura 12: Estructura de *Giltzarri*, subrayando la escuela de ciudadanía “Giltzarri Eskola”.

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

Se trataba de un proyecto en el que los adolescentes participantes estaban dos años y que se desarrollaba quincenalmente durante los fines de semana en el que dos educadores eran responsables y formadores. Lo que interesaba a todo el equipo educativo, a lo largo de toda la estructura, pero especialmente en este nivel, era hacerles conscientes de su proceso participativo y de los aprendizajes que estaban experimentando. Por eso, las sesiones tenían carácter teórico y práctico, realizando, en palabras de la coordinadora, sesiones en torno a diferentes valores y diagnósticos. Para poder acceder a este proyecto había diferentes vías. Por un lado, los *mugitaldes* de los grupos de actividad tenían acceso directo. Por otro lado, los educadores realizaban una labor de observación y captación de perfiles de liderazgo, dinamizadores, y les animaban a acudir. Otra forma de acceso era la petición explícita de los propios adolescentes, que solían ser perfiles interesados en recibir formación, y se les permitía el acceso.

En este espacio, aparte de la formación, se encargaban, junto con los educadores, de planificar las actividades para el campamento de verano. El equipo educativo les delegaba el poder utilizando como símbolo unas camisetas rojas, y se convertían en los “monitores” del

campamento en ciertas actividades como las veladas de las noches. Esta actividad se celebraba durante la última semana de junio, y tenían prioridad los adolescentes que habían participado durante el curso en alguna de las actividades, como refuerzo positivo a su participación.

De entre todos los participantes de *Giltzarri eskola* salían los candidatos para pertenecer al último nivel de participación, denominado “*Kontseilu*” (figura 13). Con una escenificación similar a unas elecciones, los interesados en pertenecer al *Kontseilu* preparaban y exponían su candidatura a todos los miembros de *Giltzarri eskola*, y éstos les valoraban y seleccionaban.

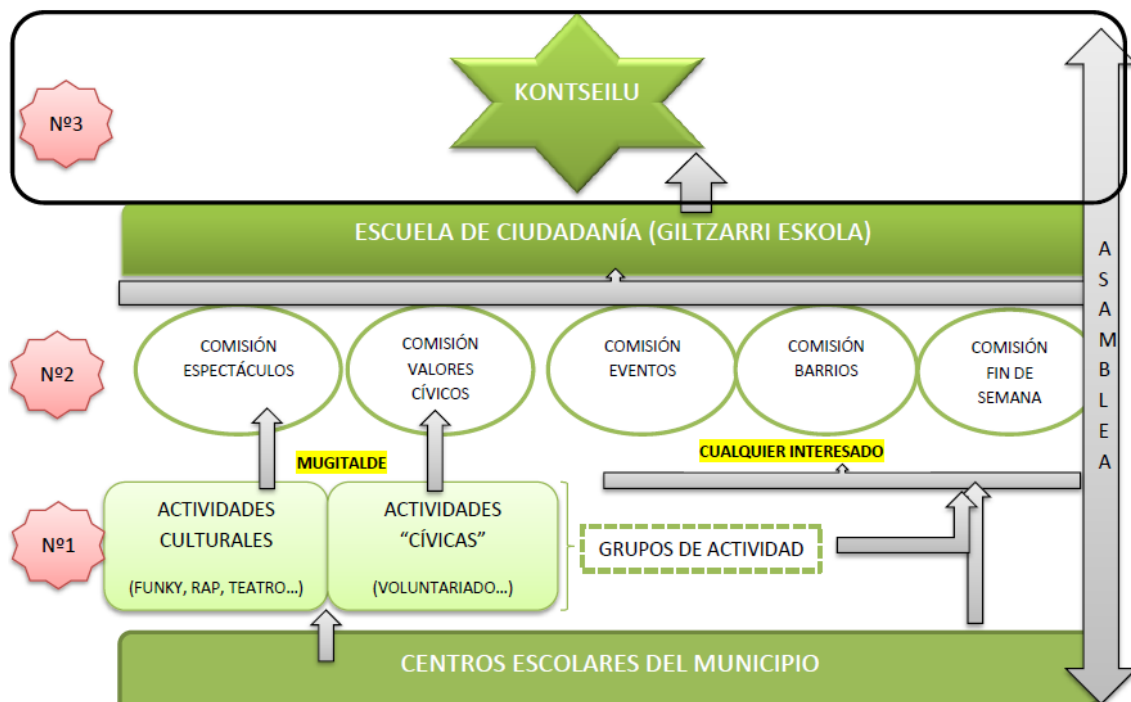


Figura 13: Estructura de *Giltzarri*, subrayando el proyecto *kontseilu*.

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

De esos seleccionados se creaba el grupo *Kontseilu*, que se encontraba en el 3º nivel de participación. Se trataba de un grupo de 10-12 adolescentes y recogían el legado por dos años consecutivos⁹. La función principal del grupo *Kontseilu* era ser representantes e interlocutores entre las voces de los adolescentes, el equipo educativo, y diferentes agentes comunitarios. Es decir, dentro de su elección de representantes, intentaban superar el peligro de exclusividad mencionado por O’Donogue, et al. (2003) y Camino (2005), al delegar a este grupo la responsabilidad de recoger todas las voces de los adolescentes. En palabras de la coordinadora, aunque los últimos responsables del grupo eran los propios adolescentes, ella tenía una figura de facilitadora. Con un principio de descentralización, existía un representante

⁹ En anexo 7 se detalla información del grupo.

mínimo por cada zona del municipio para que fuese una representación de todos los adolescentes, centrando su tarea principalmente en su centro educativo.

“Kontseilu es el top de la piramide, lo más importante. Ten en cuenta que representamos a todos los chavales, somos 15 de entre 300-400 chavales, somos los representante..., los educadores y luego nosotros. Si tiene un chaval que pedir o proponer algo, si no ve al educador, nos tiene a nosotros. Hay en todos los institutos y en las asambleas nos conocen...” (adolescente).

Eran también los encargados de planificar, poner en marcha y evaluar la “asamblea”, el espacio de encuentro de todos los participantes de toda la plataforma para dar y recibir información, proponer nuevas ideas, planificar el curso escolar y votar. Ésta se organizaba tres veces al año, una al inicio de curso, otra en la mitad y la última, a finales, con diferentes objetivos en cada una de ellas. La técnico subrayó como positivo de este espacio el reconocimiento por parte de los adultos, no sólo del equipo educativo, sino de otros agentes implicados de una forma u otra en el trabajo con la adolescencia. Por ejemplo, en la observación que realicé en la segunda asamblea del curso 2014-2015, acudieron personal de *Giltzarri* y la técnico del Ayuntamiento. El reconocimiento por parte de diferentes agentes comunitarios no lo encontraban sólo en el espacio de asamblea, sino que se abrían otros espacios de encuentro y coordinación, como las reuniones con el alcalde o comisiones de fiestas. Para la técnico, esta forma de organizar la intervención era fundamental, ya que conseguían hacer llegar a más voces y hacer más fuerza en la incidencia política.

“Queremos que sea territorialmente toda la población, que estén un poco compensados, de manera que puedan ser ellos los que recepcionen todas las propuestas, las elaboren, las contrasten con el equipo y sean capaces de tirar para adelante con el servicio, diseñen nuevos servicios, nuevas propuestas, y tengan verdadera incidencia de transformación dentro del ámbito que están ellos, que es las políticas de juventud” (técnico de Ayuntamiento).

Aparte del proceso participativo expuesto hasta ahora, la plataforma ofrecía actividades puntuales como excursiones o acciones especiales. Se trataban de acciones puntuales durante el año, bien por demanda de los adolescentes, bien derivados de la programación propuesta. Para poder participar en estas actividades, los educadores repartían una ficha de inscripción a los adolescentes, donde aparecía información relevante a las diferentes ofertas disponibles, así como las condiciones económicas (imagen 9).



Yo, D/Dña. con D.N.I. en calidad de

(padre/madre/tutor) del/la joven

AUTORIZO : A que mi hijo/a, acompañado de Taldeka (Servicio de Ocio Educativo y Participación), realice las siguientes actividades:

- Cupcakes Navideños. C. C. Cruces**
19 de diciembre, 17:00h-20:00h GRATIS
- Hablar en Público. C.C. de Clara Campoamor**
20-27-29 de diciembre, 11:00h-14:00h.
Precio: 5,25€
- Zinemara Goaz!!! El Hobbit. Yelmo Cineplex**
21 de diciembre, 17:30h-20:45h
Precio: 3,15€
- Agreg o La Luz del Futuro. (Obra de teatro) C.C. de Clara Campoamor**
22 diciembre, 18:30h
GRATIS
- Liaveros Navideños. Topaleku de San Vicente**
23 de diciembre, 17:00h-20:00h.
GRATIS
- Cupcakes Navideños. C. C. Zuazo.**
23 de diciembre, 17:00h-20:00h
GRATIS
- Salida al pin. Lugar de quedada: Entrada del Bec**
27 de diciembre, 11:00h-18:00h.
Precio: 3,15€
- Juguemos a los bolos (de 12 a 13 años) Max Ocio.**
Lugar de quedada: En la parada de bus de la Herriko Plaza
28 de diciembre, 16:00h-20:00h.
Precio: 3.15€ + BARIK
- Karaoke. Topaleku de Cruces**
29 de diciembre, 17:00h-20:00h.
GRATIS

- Lasergune (De 14 a 18 años).**
Lugar de quedada: Palacio de Justicia
29 de diciembre, 17:45h-19:30h.
Precio: 3.15€ + BARIK
- Kotiloi party. C.C. de Clara Campoamor.**
Fiesta de FIN DE AÑO (De 14 a 18 años)
19 de diciembre, 21:30h.
Gratuito

- Visita guiada al Zwap. Centro de creación artística Zorrozaurre. Lugar de quedada: Palacio de Justicia**
2 de enero, 10:00h-14:00h
GRATIS + BARIK
- Patinaje sobre hielo Txuri Urdin. Donosti.**
Lugar de quedada: C/Landeta 8
En la parada del Zagan en Cruces
2 de enero, 14:30h-22:00h
Precio: 10.50€
- Escritura Creativa. C.C. de Clara Campoamor**
2, 3 y 5 de enero, 11:00h-13:00h.
Precio: 5,25€
- Fiesta de Pijamas en el Topaleku de San Vicente**
3 de enero, 17:00-22:00
GRATIS.

- ¡¡¡Sólo para chicos-as de Giltzarri!!!**
- Salida Kuloski.. La Arboleda. Lugar de quedada: C/Landeta 8 y parada del Zagan en Cruces**
26 de diciembre, 10:00h-18:00h.
Precio: 3,15€

Inscripción: Plazas limitadas. Adjudicación de plazas por orden de inscripción en el Topaleku de San Vicente de 17:00h a 20:00h de lunes a sábado y en Topaleku de Cruces miércoles y viernes de 17:00h-20:00h.

Plazo de inscripción para actividades del 9 al 18 diciembre.

Teléfono de contacto del padre, madre o tutor/a:

Para que así conste, lo firmo en Barakaldo a de de 2014.

FIRMA

*En el caso de estos servicios y actividades dirigidos a adolescentes se establece una bonificación del 50% para la segunda y sucesivas inscripciones de hermanos o hermanastros a efectos de disminuir el coste conjunto que pueda acarrear para las familias.

Asimismo se establece una bonificación del 80% con respecto a la inscripción de adolescentes cuyos progenitores están percibiendo la Renta Básica o algún tipo de ayuda de emergencia social. En el caso de la participación en campeonatos, gymkhanas y concursos, dado su reducido coste, se establece la exención del abono del precio para quienes se encuentran en esta situación.* Ordenanzas fiscales y precios Públicos 2014

De conformidad con lo establecido en la normativa sobre protección de datos, Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de carácter personal, MANIFIESTO
Mi deseo de autorizar expresamente el tratamiento de mis siguientes datos de carácter personal y su inclusión en el fichero señalado, pudiendo ejercer ante el órgano correspondiente el derecho de acceder a los datos facilitados, así como de solicitar, en su caso, su rectificación, oposición o cancelación, en los términos establecidos por la Ley indicada, dirigiendo una comunicación escrita al responsable de tratamiento de los datos en el Área de Juventud y Calidad del Ayuntamiento de Barakaldo.

PARA CUALQUIER CONSULTA :

Marta
Tlfn: 94 478 95 97/ 688 809 896
Email: taldegaztea11@barakaldo.org

Data/ordua

DF 7.01 F3 R2

Imagen 9: hoja informativa sobre actividades de navidad. Curso 2014/2015.

Se trataban de salidas o excursiones como patinaje sobre hielo, montar a caballo, ir al parque infantil navideño o acudir a conciertos. Para estas actividades, no hacía falta pertenecer a un grupo de *Giltzarri*, pero generalmente los participantes cumplían con este perfil. Otro proyecto puntual era el campamento de verano. La última semana de junio organizaban un campamento en el que adolescentes participantes durante el año y educadores compartían tres días completos y experimentaban vivencias distintas de las posibilidades que les ofrecía el

día a día del resto del año. Se trataba de una actividad muy demandada, según los educadores y la coordinadora, cuando se abría el plazo de inscripción, los familiares se apresuraban para apuntarles. En este caso, los educadores utilizaban como criterio de selección la asistencia que habían tenido los adolescentes a los diferentes proyectos a lo largo del año.

Por último, además de los proyectos analizados hasta ahora, ofrecían otros dos espacios para los adolescentes. El equipo educativo era consciente de que todo adolescente no tenía por qué estar interesado en realizar (por lo menos desde un inicio) estos procesos participativos, o que ya realizaba otras actividades extraescolares complementarias. También eran conscientes del incremento cada vez mayor del uso de los espacios de “lonja” entre estas edades.

En el municipio de Barakaldo no se había analizado hasta la fecha el porcentaje de adolescentes que eran miembros de una lonja. Sin embargo, me parece interesante mencionar aquí una investigación que realizamos en el equipo de investigación sobre estas prácticas en el municipio de Erandio, un municipio cercano a Barakaldo. En Diciembre de 2013, pasamos 434 encuestas a adolescentes de entre 12-19 años, y les preguntamos, entre otros asuntos, sobre sus prácticas de ocio. Los espacios de lonja fueron, con diferencia, los espacios más frecuentados por los adolescentes, con un 74,3 % (Fonseca, et al., 2015). Para intentar disminuir el inicio de las prácticas de consumo, y conscientes de la necesidad de espacios propios, desde *Giltzarri* se organizaron los espacios denominados “*topaleku*”, ubicados en los dos centros cívicos con los que trabajan (Clara Campoamor y Cruces). Eran dos salas que ofrecían las mismas prestaciones que los adolescentes podían tener en las lonjas y añadían algún recurso más (como juegos, diferentes videoconsolas, mesas de pin-pon, fútbolín...).

En todo este proceso participativo y educativo, aparte de la coordinación con educación, para cumplir con el principio de ciudad educadora, el servicio se coordinaba con otros agentes y servicios municipales. La técnico subrayó la labor de normalización que realizaban al trabajar desde el ámbito del ocio, pero en constante coordinación con servicios especializados como los Equipos de Intervención Socioeducativa (EISE), el servicio de prevención de drogodependencias y el servicio de inmigración. Otro de los agentes clave que aparecía en su Documento Director para la coordinación era la familia. Para ello, tenían un proyecto específico elaborado, un “servicio de información, orientación y acompañamiento a padres y madres en relación a actividades de ocio” (Giltzarri, 2010f). Este servicio tenía un carácter informativo y formativo. La información y formación que se ofrecía era, por un lado, sobre las actividades de ocio en general, y por otro, sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas. Para ello, utilizan diferentes medios comunicativos (página web, circulares, llamadas telefónicas). La

coordinadora admitía su deseo de realizar coordinaciones más estrechas mediante puntos de encuentro, ya que consideraba que eran un agente clave en estos procesos participativos *“necesito que ellos sepan que estamos aquí y que vamos a trabajar”*.

4.2.3 “Cualquier chaval puede tener cabida”: colectivo diana.

El servicio tenía un carácter universal, por lo que todos los adolescentes estaban invitados y se les animaba a acudir. La técnico señalaba que este carácter universal se convertía en el gran potencial del servicio, porque servía para otros servicios especializados que trabajaban con una población más específica (generalmente en situación de desventaja social) y que *Giltzarri* servía como espacio de normalización, de encuentro con todo tipo de adolescentes.

Sin embargo, apuntaba que en ocasiones percibían que ciertos adolescentes se les escapaban, pero que reflexionaban sobre ello para intentar también acceder a éstos. En este sentido, la coordinadora señalaba la hipótesis de que ciertos grupos de adolescentes ya pertenecían a otros grupos de carácter deportivo, oferta que ellos no brindaban de manera intencionada, o pertenecían a otros grupos de tiempo libre, y en ese aspecto su objetivo no era solaparse con el trabajo de otras entidades sino de que los adolescentes fuesen miembros del tejido asociativo. Además, eran conscientes de sus recursos humanos, y sostenía que el pretender abarcar a toda la población adolescente distorsionaría su trabajo educativo en clave de proceso. Con el fin de poder realizar un proceso participativo lo más significativo posible, y teniendo en cuenta su limitación en recursos humanos, la coordinadora comentó que el mayor esfuerzo en la intervención se dirigía a los de menor edad, es decir, 12-13 años, periodo en el que pasaban a 1º de la ESO. Esta afirmación se veía reflejada también en los datos cuantitativos de participación. En la memoria del curso 2013-2014, por ejemplo, participaron, teniendo en cuenta todos los proyectos de la plataforma, 168 adolescentes de 12 años, 113 de 13 años, 65 de 14 años, 61 de 15 años, 23 de 16 años, 9 de 17 años y 2 de 18 años.

Aunque su carácter era universal, cuando se ascendía a niveles más altos de participación aparecían ciertas características que los adolescentes debían tener, y que el Equipo Educativo durante el proceso les iba acompañando para su desarrollo. Por ejemplo, en relación al grupo *Kontseilu*, la técnico mencionó la capacidad de organización, de negociación, de diálogo, de escucha y de comunicación. Otra de las características que debían tener era la capacidad de liderazgo positivo, responsabilidad y empatía. Esta idea de perfil también encaja con la forma de intervenir que mencionó la coordinadora, ya que cuanto más tiempo dispusiesen los adolescentes para vivir experiencias de participación junto con educadores, más probabilidades tendrían de desarrollar dichas competencias.

Para concluir con este apartado, tanto la técnico como la coordinadora mencionaron su creencia en cuanto a la diferencia entre adolescentes que participaban o habían participado en la plataforma con otros que no lo habrían hecho, independientemente del nivel de participación que hubiesen tenido en la plataforma.

“Son 500 y pico, y 100 son los que hacen actividades de gestión, nos quedan 400, quiero pensar que de esos 400 algo de lo que estamos trabajando se les esté quedando” (coordinadora).

De esta forma, ponían encima de la mesa la apuesta que realizaban por el acompañamiento educativo en todos los niveles, considerando que aunque los participantes no llegasen a niveles de más altos de responsabilidad en la participación, aspectos más relacionados con los valores sí se transmitían.

4.2.4 “Giltzarri funciona porque hay educadores”: la importancia de los educadores y las estrategias educativas.

La idea innovadora que querían poner en marcha en el año 2007 requería, en palabras de la técnico, de un perfil concreto de profesionales. Reconoció que la definición de este perfil no fue tarea fácil, debido a la falta de normativa específica sobre las características y funciones del trabajador en el ámbito del ocio, desarrollo comunitario y ciudadanía con los objetivos que se planteaban.

Esta es una debilidad que a los investigadores del ámbito de la educación no formal con la adolescencia y la ciudadanía nos tiene que llamar la atención. A diferencia de nuestro entorno, en Estados Unidos y en el Reino Unido existe un interés por las cualidades que los educadores ponen en marcha en los programas de educación no formal (Pozzoboni & Kirshner, 2016). Como se ha apreciado en el segundo capítulo teórico, son escasas las investigaciones centradas en las estrategias educativas que favorecen los espacios de participación, aprendizaje y ciudadanía. En este caso, la delimitación del perfil y las funciones derivaron de la experiencia previa del equipo en el tejido asociativo. Establecieron una diferenciación de funciones en su tarea educativa: monitor de la actividad, educador social territorial, y coordinadora de servicio (Giltzarri, 2010g) (figura 14).

“No está muy consolidado el perfil, de hecho cuando nosotros empezamos a consolidar el equipo como tal, no existía un equipo de educadores sociales dedicados al ocio educativo, fuimos los primeros, luego todo el perfil eran monitores, eran animadores socioculturales, era un perfil muy indefinido, ni siquiera los informadores que venía desde los años 80 tenían un perfil definido”
(técnico Ayuntamiento).

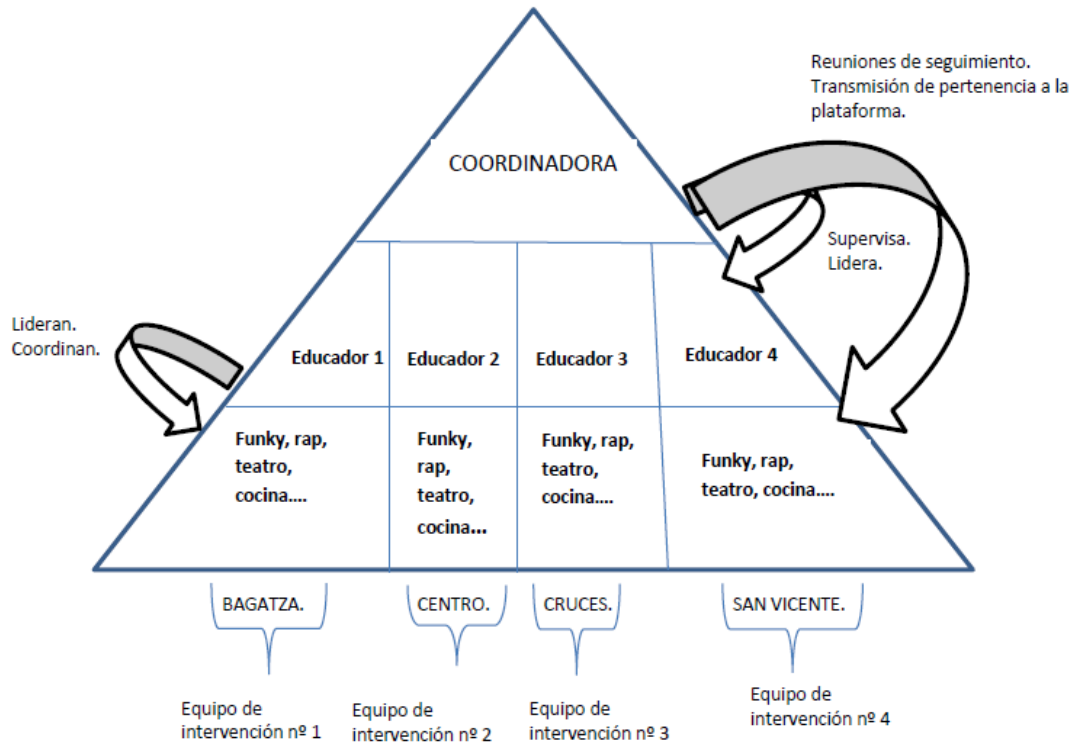


Figura 14: Organización de las funciones educativas del equipo educativo.

Fuente: Elaboración propia.

La función del monitor se basaba en acompañar a un grupo de actividad. Además de la disciplina que tenía que entrenar, cubría una función educativa, en cuanto a que tenía que velar por la seguridad y la convivencia de los miembros del grupo, y por otro lado, tenía que animar a los participantes a que visibilizase lo que estaban trabajando en el grupo en la comunidad a través de diferentes canales, y a que conociesen y participasen en diferentes proyectos de la plataforma, convirtiéndose en “cómplices” del proceso educativo. Esto lo pude observar en una de las reuniones que realizó la coordinadora con los monitores. Los objetivos de aquel encuentro, según me comentó, era ver qué tipo de monitores habían contratado, qué opinión tenían sobre la participación de los adolescentes, conocer mejor el servicio y conocerse entre ellos. En el transcurso de esta reunión, recogió sus respuestas, y transmitió mensajes sobre la importancia que tenía su figura dentro del proceso educativo y les recordó el apoyo que tenían por parte del equipo educativo.

La función del educador era, a criterio de la técnico y la coordinadora, más compleja. La tarea del educador era ser responsable de un territorio/instituto, y establecer un “equipo de intervención” de dicha zona, compuesto por todos los monitores que estuviesen realizando actividades en ese espacio (Giltzarri, 2010g). En total, la técnico mencionó que cada educador

trabajaba con una media de 100 adolescentes, pero que la intensidad de trabajo con cada uno era diferente. Aparte de liderar y coordinar este equipo, su intervención educativa se completaba con unas funciones de carácter individualizado y otras funciones de carácter grupal. Las funciones de carácter grupal las llevaban a cabo acompañando las comisiones que le hubiesen sido otorgadas (nivel de participación 2). Las funciones de carácter individualizado las realizaban en diferentes niveles: por un lado, establecían un objetivo de desarrollo por participante de cada grupo de actividad, que lo iban contrastando con el monitor, con las observaciones que realizaban semanalmente al acudir a la actividad, y con las conversaciones informales con los adolescentes. Paralelamente, realizaban una supervisión más especializada a un número reducido de participantes. Un perfil de esta selección derivaba de la coordinación con agentes y servicios especializados, como el EISE o el Área de Drogodependencias, o el propio centro escolar. Un segundo perfil se caracterizaba por la exposición, por parte de los adolescentes, de actitudes propensas a la participación, responsabilidad y liderazgo. De estos dos perfiles, el educador seleccionaba 10 adolescentes, siempre en coordinación y contraste con el equipo educativo y con el centro escolar.

Como criterios para la contratación, la técnico mencionó el ser diplomado o graduado en la carrera de Educación Social, tener un perfil lingüístico bilingüe (euskera y castellano) y contar con experiencia en el tejido asociativo. En lo que respecta a los criterios más subjetivos, señaló la capacidad de comunicación y de motivación, tener un sentido educativo, ser responsable, saber trabajar en equipo y un cierto sentido institucional. La coordinadora, por su parte, compartía la motivación, el trabajo en equipo y la responsabilidad, y añadió las ganas de superación, ser autónomos, cercanos y con unos valores establecidos. Las estrategias de intervención que les pedían llevar a cabo se basaban en estrategias educativas del ámbito no formal, ya que se percibía como el ámbito idóneo para entrenar habilidades reales de participación.

El último perfil, el de coordinación, tenía el mismo perfil de contratación que el de los educadores, pero sus funciones y estrategias de intervención diferían de éstos. En relación a los adolescentes, era la encargada de acompañar al grupo "*Kontseilu*". En este sentido, requería, en sus propias palabras, las mismas funciones de los educadores. Otra función, que para la técnico resulta primordial, era la de acompañamiento y liderazgo ante el equipo educativo. Explicó que aunque su área de intervención socioeducativa no era de colectivos desfavorecidos, los adolescentes, aún en una situación de normalización, muchas veces reculaban y generaban sentimientos de frustración a los educadores, y que en esos momentos, la figura de la coordinadora era clave. La coordinadora se mostraba muy consciente de la

importancia de esta estrategia a lo largo de mi trabajo de campo. Por ejemplo, en una de las reuniones del *Kontseilu*, quedé a comer con ella antes, y a través de la conversación informal, me trasladó su percepción de que los educadores no eran conscientes de la labor educativa que estaban realizando, que así se lo expresaban en las reuniones de equipo. Me reconoció que ella hacía un trabajo de empoderamiento con ellos, para hacerles ver lo importante y efectiva que era su intervención educativa (diario de campo, 27/02/2015).

Otra función consistía en estar al tanto de las diferentes ofertas formativas y en ofrecerles la oportunidad de acudir. Como aparece en su Documento Directivo y en los criterios de Calidad (2010), todos los educadores tenían el derecho y el deber de formarse. La labor en este sentido, comenzaba con la observación de las necesidades de cada perfil. En relación a los monitores, aunque éstos dependan directamente de los educadores, realizaba las reuniones de supervisión anteriormente mencionadas. En la tabla 25 quedan recogidas las características de los tres perfiles, tanto para la contratación, como en las funciones y estrategias de intervención.

Tabla 25:

Perfil de contratación, y funciones y estrategias requeridas para realizar la intervención educativa.

	PERFIL CONTRATACIÓN	FUNCIONES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN		
MONITORES	Dominar la destreza artística. Sensibilización hacia la participación juvenil.	Dinamización grupo de actividad. Resolución de conflictos. Apoyo al objetivo general del servicio.		
EDUCADORES	Educador/a social. Perfil lingüístico bilingüe. Experiencia en el tejido asociativo.	En relación a los adolescentes: Establecer confianza. Fomentar autonomía. Motivar para la participación. Coordinarse con su centro educativo.	En relación a los monitores: Coordinar. Liderar.	
COORDINADORA	Educador/a social. Perfil lingüístico bilingüe. Experiencia en tejido asociativo.	En relación a los adolescentes: Iguales que los educadores.	En relación a los educadores: Supervisar. Liderar. Ofrecer oportunidades de formación.	En relación a los monitores: Supervisar. Ofrecer oportunidades de formación.

Fuente: Elaboración propia. Contrastado con la coordinadora del servicio.

Los diferentes espacios disponibles a lo largo de la estructura, los diferentes perfiles que intervenían y las diversas coordinaciones que realizaban con los agentes y servicios que trabajaban directamente con la infancia y adolescencia, provocaron, en palabras de la técnico

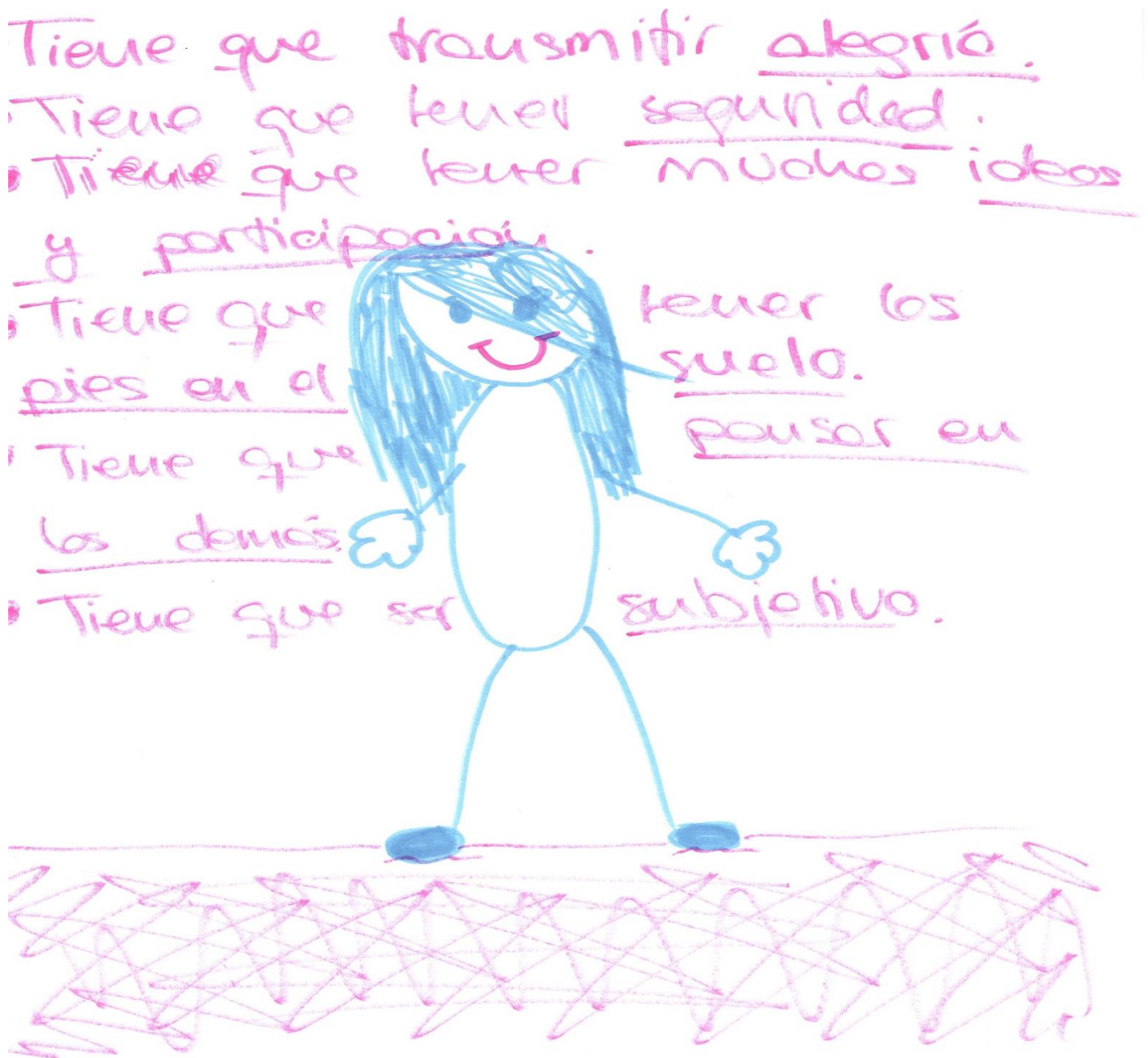
y la coordinadora, un reconocimiento comunitario del servicio que ejerce una labor relevante¹⁰.

“El reconocimiento de esa persona es impresionante, de hecho todos los centros llegan a decir, en todos los seminarios que hacemos, que hoy en día no podría dejar de existir esa figura, sienten que es necesaria, sienten que además es cómplice a la hora de que los chavales desarrollan unos valores” (coordinadora).

¹⁰ Aunque no entra dentro del periodo de mi trabajo de campo, como la elaboración de la tesis se prolonga más allá de la estancia en terreno, durante los últimos meses de elaboración, viví con ellos la alegría al ser reconocidos por el programa “Ciudad Amiga de la Infancia” de UNICEF como buena práctica de la participación infantil y juvenil. El 14 de noviembre del 2016, se realizó una rueda de prensa en la sede central, donde tuvieron protagonismo la Alcaldesa del municipio, la coordinadora de UNICEF País Vasco, la técnico del área de Juventud del Ayuntamiento y una antigua miembro del *Kontseilu*. Al día siguiente, la alcaldesa y la concejala acudieron al palacio de la Magdalena (Santander) para recoger el premio.

Capítulo 5:

**“Estar en Giltzarri es un premio”:
cualidades que hacen atractiva la
plataforma de participación.**



Nos interesamos por aquello que nos llama la atención y si llegamos a movernos por este interés, probablemente la motivación sea lo suficientemente grande como para satisfacer el mero hecho de tener, simplemente, que desplazarnos. En el caso de los adolescentes participantes de Giltzarri, éstos se movían de un lado a otro, dependiendo de los proyectos de los que fuesen miembros. Explorar las características que los adolescentes valoran sobre estos espacios, es decir, las cualidades que perciben, es el objetivo de este segundo capítulo de análisis. La información que se presenta a continuación es relevante tanto a nivel académico (investigadores interesados en los proyectos comunitarios) como a nivel de intervención (trabajadores del ámbito del ocio y desarrollo comunitario) y a nivel político (pistas para la participación de los adolescentes ya que lo detectado es lo que les hace seguir acudiendo y participando).

El primer punto del capítulo centra la práctica de los adolescentes en la plataforma Giltzarri. Es decir, los adolescentes me hablaron de espacios de encuentro que ocupan en su día a día, así como de sus percepciones sobre éstos. De dichos testimonios extraje una serie de características que los adolescentes buscan a la hora de moverse y establecerse. El espacio Giltzarri, por su parte, ofrece una serie de servicios y situaciones que parecen encajar en las demandas de los adolescentes, convirtiéndose en un lugar atractivo para acudir. Una vez en el espacio Giltzarri, los adolescentes encuentran, además de la oportunidad de satisfacer sus demandas en cuanto al espacio, la oportunidad de establecer relaciones con adultos que difieren de sus otras relaciones con otros adultos de referencia, sobre todo en comparación con los profesores de sus centros educativos. Este tema lo abordo en el segundo punto del capítulo, convirtiéndose en otra gran cualidad para mantener la participación. La última característica valorada por los adolescentes y que se aborda en el tercer punto es la referida a la percepción de aprendizajes realizados tras su experiencia y participación en los diferentes proyectos que ofrece la plataforma, que se diferencian de los conocimientos obtenidos en los centros educativos y que son valorados de forma positiva tanto para sus experiencias diarias en el presente como para el futuro.

5.1 “Las geografías de los adolescentes”: espacios de participación escogidos.

Pararme y atender a los espacios que los adolescentes mencionaban como lugares de encuentro me permitiría en cierto modo conocer sus prácticas en el día a día dentro de su

comunidad, así como las atribuciones que realizaban sobre éstos. Como se ha visto en el marco teórico, estos espacios cobran relevancia por tres razones fundamentales:

- 1) Porque determinan qué tipo de oportunidades se les ofrece para ser un ciudadano democrático y aprender de su condición de ciudadano (Biesta, 2005).
- 2) Porque dentro de esas oportunidades, cuando ocupan los lugares se puede observar cómo los adolescentes se implican, cómo desarrollan sus experiencias diarias, lo que serían las “geografías de los adolescentes” de Weller (2007).
- 3) Porque las prácticas en dichas geografías resultan un verdadero “locus” de aprendizaje ciudadano (Morán, 2007).

En el caso de Barakaldo, las entrevistas con los adolescentes han permitido identificar las dificultades para disfrutar del tiempo libre en la calle y su necesidad de encontrar sus espacios. Muchos de los entrevistados mostraban sentimientos negativos cuando de estar en la calle se trataba, con frases irónicas como *“pasamos la tarde en un banco comiendo pipas”*. Los familiares valoraron la situación de los adolescentes en la sociedad, considerando que se encontraban en “lugar de nadie”. Su preocupación como padres era visible, debido a las escasas ofertas que les ofrecía la calle, y la exposición a prácticas y modelos nocivos que querían evitar.

“No pueden estar en la calle, van a un parque y todo el mundo les ve como “son muy grandes” porque tiran a los niños, tienen una edad tan tan tan... empieza a llover y hace frío y ¿a dónde van?, no queremos que vayan de bares. A mí personalmente no me gustaría que fuera a discotecas porque no me gustan. A ver, entonces dices, si tengo que salir...claro vete al cine, pero el cine es muy caro...”
(familiar).

Un grupo de adolescentes me mostraba su rechazo hacia su lugar de residencia, ya que se trataban de lugares residenciales, sin apenas servicios públicos o zonas verdes. En estos casos, se desplazaban a otros lugares (la mayoría de las veces a las zonas donde se ubicaba su centro escolar) que ofrecían mejores condiciones y que eran también valoradas por los demás adolescentes. Se trataban de espacios donde existía movimiento de gente por la calle, lo que les generaba un sentimiento de seguridad. Además, había más espacios verdes, y ofertas de ocio como instalaciones deportivas, comercios e incluso centros de salud. Otra condición que buscaban era la presencia de gente joven. Parece que existían unas normas invisibles en reordenamiento de ciudadanos en los diferentes espacios dependiendo de la franja de edad. Así, el adolescente, en esa búsqueda de identidad característica de la etapa vital, no se sentía a

gusto en espacios infantiles, ni en espacios donde predominaba la tercera edad. En vez de eso, buscaban la proximidad con gente joven.

“Me gustaría vivir en “San Vi”, veo que es un barrio alegre, si vas a “La Sesarre” no hay tanta vida como en San Vicente, también a mí me parece “La Herriko” más para los viejos y “San Vi” para gente más joven” (adolescente).

Aunque los adolescentes se movilizan y se reagrupan en torno a espacios en los que sentirse lo más a gusto posible (a los que denominan “su barrio”), en general se quejaban de dos grandes aspectos: los prejuicios sociales hacia los adolescentes y la escasez de ofertas y oportunidades que la calle ofrecía para los adolescentes.

Las actitudes de rechazo experimentadas por parte de los adultos a menudo les generaban sensaciones de rechazo hacia su comunidad. Como puntualizan Camino y Zeldin (2002), las creencias negativas sobre los adolescentes provoca una segregación en la sociedad. Para los adolescentes, los adultos se movían bajo unos prejuicios sobre éstos que consideraban que en algunos casos tenían razón, pero que resultaba un error estigmatizar a todo el colectivo. Sentían que les consideran unos vagos, despreocupados, egoístas y problemáticos. Para la mayoría, predominaba un abuso de poder por parte de los adultos, y ejercían prácticas que no tenían en cuenta ni la opinión ni la presencia de los adolescentes. Esta idea recuerda a la alerta presentada por O’Donoghe, et al. (2003) en cuanto a que los adultos no están preparados para escuchar la voz y la participación de los adolescentes, ya que supone una repartición real de poder que es difícil de realizar, más aún cuando la fotografía que se tiene del adolescente está realizada con el trasfondo de negatividad mencionado. Algunos adolescentes me comentaron que a lo largo de sus experiencias diarias sufrían estos abusos de poder, como fue la experiencia de un entrevistado en una tienda y la humillación que dijo sentir al ser señalado y culpabilizado por un adulto de haber realizado algo que realmente no hizo. Estas experiencias provocaban la disminución del sentimiento de pertenencia hacia el barrio al compartirlo con personas que les generaban estas situaciones de exclusión. Se trata de una cuestión delicada, en cuanto a que el sentimiento de pertenencia es uno de los elementos más influyentes para la ciudadanía activa (Hoskins y Mascherini, 2009).

“Quedas tú como el malo porque la señora se pone a gritar...y ¿qué haces? Delante del resto que hay delante quedas mal porque claro para ellos ¿quién tiene más razón, una señora de sesenta años o un chaval de 15, que para ellos se tira

todo el día sentado en el banco comiendo pipas y fumando porros¹? Me sentía asqueado, enfadado...” (adolescente).

En cuanto a la escasez de ofertas y oportunidades que la calle les ofrecía, las opciones se limitaban, tal y como indicaban en más de una ocasión en conversaciones informales, a buscar lugares con la distancia justa entre la vida del barrio para no sentir que les vigilaban pero a la vez no sentirse desprotegidos. Se sentaban, compraban gominolas y simplemente “estaban”, o cuando empezaba a hacer frío, encontraban ofertas en comercios que les permitía su nivel adquisitivo y pasar dentro de este negocio la gran parte de la tarde², o se hacían con espacios donde estar “cobijados”. Unos pocos, los más mayores, señalaban tener *lonja*. Para ellos era un espacio en el que estar cobijados y estar con los amigos. Como en estudios anteriores, parece ser que las lonjas se convertían en espacios más llamativos para la adolescencia tardía, ofreciendo una sensación vivida de autonomía y privacidad compartida (Ortega, et al., 2015, p. 83). Entre aquellos adolescentes que no tenían lonja y que vivían en San Vicente, Bagatza, Artegabeitia y Zuazo, referían una tienda de gominolas³ ubicada en el parque de San Vicente (imagen 10). Los educadores conocían y valoraban esta tienda, al señalar que se trataba de un espacio muy pequeño, donde una señora de avanzada edad les atendía, y que era muy apreciada por los adolescentes⁴.

*Es el hombro en el que lloran, la aman, jes que la aman! (educadora).
Todos los adolescente le van a comprar gominolas, hay unas colas... (...) ves al niño con sus 10 céntimos, (...) es una bomba en ese barrio” (educadora).*

¹ Nombre coloquial asignado para denominar al canuto de marihuana.

² Son los casos de los negocios “Telepizza” o “Mc Donald” que ciertos días promocionan varios de sus productos a unos precios que no superan los 3 €.

³ Las tiendas de gominolas, a diferencia de otros países europeos, son muy típicas en nuestro país. Se tratan de comercios que venden exclusivamente productos como golosinas, paquetes de patatas y diferentes snacks, chocolates o encurtidos. Para hacerse una idea al lector no conocedor de estos espacios, suelen asemejarse a las tiendas que se encuentran en los cines.

⁴ Los educadores aprovechaban este espacio para poner carteles informativos sobre *Giltzarri*.



Imagen 10: tienda de gominolas de San Vicente. Espacio de apropiación de varios de los entrevistados.

El municipio contaba con escasa oferta de ocio y tiempo libre dirigida a los adolescentes⁵, y además, éstas eran poco valoradas por los adolescentes porque sólo permitían apuntarse a actividades programadas y cerradas. Es decir, era una visión pasiva, que se acercaba al hallazgo de la investigación de Weller (2007), en cuanto a la escasez de proyectos destinados a los adolescentes y el uso de una metodología de control y vigilancia por parte de los profesionales. Las experiencias de los entrevistados, además, me dejaron entrever que además de la escasez, ellos eran menos conscientes de la oferta disponible. Por ejemplo, sólo cuatro adolescentes me mencionaron algún nombre de otra asociación. Una adolescente era miembro de un grupo de ocio y tiempo libre del instituto de salesianos, pero tenía acceso a éste por ser estudiante en el mismo centro. Un grupo de adolescentes me habló de otra asociación, pero comentaron que tenían menos acceso a ésta porque eran ellos los que tenían que desplazarse.

Las “formas de estar” de estos adolescentes reflejaban, a mi modo de ver, cuatro grandes “reivindicaciones mudas”: la búsqueda de espacios accesibles, la búsqueda de espacios asequibles en términos económicos, la búsqueda de espacios en la que poder estar con los amigos libremente junto con referentes adultos y la búsqueda de espacios en donde sentirse seguros, tanto una seguridad física como una seguridad emocional (tabla 26). La señora de avanzada edad vendedora de la tienda de gominolas mencionada es un ejemplo de seguridad

⁵ Seis según el censo realizado por Gobierno Vasco: Ator, Azar, Todo gazte, el trastero, Zargazte.

http://www.kultura.ejgv.euskadi.eus/r46-19217/es/contenidos/informacion/gazteelkarteak_erroldab/es_01/bizkaia.html.

El Ayuntamiento del municipio menciona cinco: Ainara, Atarrabi, A tope, Gazte Nahiak y Todo gazte.

http://www.barakaldo.org/portal/c/document_library/get_file?uuid=41cd4619-0c29-4074-b6db-1912c1016775&groupId=28371

emocional: buscan un lugar en el que poder sentirse tranquilos, a gusto y arropados. En la tabla 26 quedan recogidas las “reivindicaciones mudas” detectadas, así como las cualidades que los adolescentes y familiares subrayaban en las entrevistas y el grupo de discusión sobre el espacio Giltzarri, y que hace que se convierta en una “geografía” más. Como se aprecia en la tabla 26, los adolescentes acuden a este tipo de espacios porque sienten cubiertas sus necesidades en relación a los espacios.

Tabla 26:

Características deseadas de los espacios por los adolescentes y cualidades del espacio Giltzarri percibidas por los adolescentes y sus familiares.

Adolescentes qué buscan	Espacio Giltzarri qué ofrece
<input type="checkbox"/> Espacio accesible.	<input type="checkbox"/> Cercanía (personal e infraestructura).
<input type="checkbox"/> Espacio asequible.	<input type="checkbox"/> Precios económicos.
<input type="checkbox"/> Espacio compartido con amigos y ampliar amistades.	<input type="checkbox"/> Oportunidad de juntarse con adolescentes de diferentes edades, barrios e intereses.
<input type="checkbox"/> Sensación de libertad con referente adulto.	Establecimiento de espacios de referencia.
<input type="checkbox"/> Sentimiento de seguridad (físico y emocional).	<input type="checkbox"/> Relaciones virtuales (Grupos de WhatsApp). Expresan opinión sin exceder respeto.
	<input type="checkbox"/> Convivencia basada en el respeto y en valores democráticos.
	Equilibrio entre objetivos educativos y tiempos de los adolescentes.
	Fomento de sentimiento de grupo.

Fuente: elaboración propia.

a) **Búsqueda de espacios accesibles.**

Cuando hablo de accesibilidad, me refiero a las condiciones que acercan la práctica a los adolescentes, ya que, como se ha visto, las personas tendemos a realizar procesos de participación cuando la actividad nos es próxima (Úcar, 2008). En este sentido, los datos de mi estudio de caso me han relevado tres aspectos fundamentales para la accesibilidad: la presencia de los educadores en los institutos, la ubicación de los diferentes proyectos de interés, y los precios asequibles de las actividades.

Todos los adolescentes entrevistados, independientemente del nivel de participación al que acudiesen, y sus familias, valoraban muy positivamente la figura del educador en su instituto, ya que era el lugar donde más horas pasaban a lo largo del día, y les facilitaban el acceso a la información, dando respuesta a uno de los requisitos fundamentales de Lansdown (2001), Úcar (2008) y Novella et al. (2014) para que se dé una participación genuina. La técnico del ayuntamiento me comentó que la figura del educador se encontraba para la acogida de los nuevos estudiantes en el traspaso de centro escolar, que les recogía sus miedos y buscaba su complicidad. Exceptuando dos adolescentes, todos los demás me confirmaron esta frase, al contarme que sin la figura de los educadores en los centros educativos, no se enterarían de muchas de las ofertas disponibles: *“si no llega a estar el educador, no nos habrían enseñado todo lo que hacen aquí”*. Las dos excepciones me comentaron la proximidad que había entre su centro educativo y la sede central de *Giltzarri*, y que en los recreos solían ir a hacerles visitas. Esta condición de accesibilidad a la información es detectada por Novella et al. (2014) para favorecer la participación de los adolescentes.

“Si no hubieran estado los educadores de Giltzarri en ninguno de los institutos, nuestros hijos no hubieran tenido... si no llegan a estar... no hubieras conseguido que tu hijo estuviera participando en todas estas actividades” (familiar).

Además de esta cercanía, otros dos aspectos que valoraban era la oferta del servicio que estaba disponible a lo largo de toda la semana, y la propia ubicación de los proyectos, talleres y actividades, que resultaban próximos a la vida de los adolescentes. Todos los talleres se realizaban bien en sus centros escolares, bien en el centro cívico Clara Campoamor para los residentes en Barakaldo, y en el centro cívico de Cruces para los residentes en ese barrio. La sensación de conocer los espacios, y de no perder tiempo en el desplazamiento era valorado por los participantes.

“Es más fácil meterte aquí que en otro sitios, que igual tienes que meterte por ti mismo y no te ayudan” (adolescente).

Sin embargo, la mayoría de los actos importantes de la plataforma se realizaban en el centro de Barakaldo, como las *asambleas*, *reuniones de estructura*, *los encuentros* o actividades más lúdicas como la *fiesta de carnaval* o *Giltzarri Eguna*. Esto suponía el desplazamiento de los adolescentes del barrio de Cruces, que en todo caso, salían perdiendo, bien tiempo, cuando se desplazaban caminando (la minoría de las veces por la sensación de miedo que les generaba) o bien dinero, al tener que costearse de su propio bolsillo el pasaje del transporte público.

“Siempre hacen allí (énfasis despectivo) las cosas” (adolescente).

Como he mencionado anteriormente, Barakaldo es un municipio compuesto por 9 distritos, con una totalidad de 25 km cuadrados según su página web oficial. Mi situación de *insider* me permitió conocer los sentimientos de arraigo de los ciudadanos hacia sus barrios en particular más que a la totalidad del municipio por diferentes motivos que se alejan del propósito de esta tesis. Además había una separación física real (una carretera nacional) que separaba los distritos 7, 8 y 9 con el resto de Barakaldo. A pie, se tardaba algo poco menos de 20 minutos, pero cerraron el acceso que permitía llegar en este tiempo porque se trataba de un lugar peligroso⁶, lo que alargaba el tiempo de paseo. Otra opción era coger el transporte público (2 paradas de metro para llegar al centro, o el autobús, 10 minutos dependiendo del tráfico). Esto generaba una movilidad limitada entre distritos, casi inexistente cuando el desplazamiento era del centro a la periferia. Una de las madres en el grupo de discusión mencionó esta situación. Nacida en Cruces, corroboró el sentimiento de territorialidad enfrentado y manifestó su rechazo ante esta situación:

“Lo que pasa en Barakaldo que lo típico, soy de Barakaldo, soy de Artegabeitia, soy de Zuazo, ¿para qué me voy a ir hasta Cruces? ¿Qué hacemos los de Cruces? Nos venimos a Barakaldo, chica si tú no te mueves yo no me muevo (familiar).

Este hecho provocaba un desenganche, sobre todo, de los residentes de Cruces y alrededores. En el grupo del *Kontseilu*, por ejemplo, en el primer año de mi observación, había dos participantes de Cruces que raras veces acudían a las reuniones. En las asambleas, por su parte, el número de adolescentes de Cruces era muy inferior en proporción comparado con el resto de barrios de Barakaldo. En la comisión de barrio de Cruces también se apreciaban reacciones a este respecto. En una de las reuniones, el educador les informó de una *gynkana* que habían organizado en las vacaciones de la Semana Blanca⁷ en Barakaldo. Uno de los adolescentes puso cara de disgusto, seguido de un suspiro. El educador, al verlo, le dijo: *“¡cómo os estresa oír la palabra Barakaldo!”* (diario de campo, 18-02-2014). El curso siguiente también realizaron la mayoría de actividades especiales de Navidad en Barakaldo. Dos adolescentes, al saberlo, se quejaron *“Barakaldo está muy lejos para nosotras, ¡podrías hacer más cosas en Cruces!”* (diario de campo, 2/12/2014). Los educadores se veían en un laberinto ante esta situación, ya que cuando se proponía realizar alguna actividad en Cruces, los adolescentes de Barakaldo manifestaban su rechazo y su amenaza de no acudir. Una de las educadoras, había vivido toda la vida en Cruces, y era consciente del sentimiento generalizado

⁶ El acceso más rápido para pasar de Cruces a Barakaldo era pasar los túneles de Lutxana, pero los cerró el Ayuntamiento por haber habido abusos sexuales a mujeres en éstos.

⁷ Se le denomina “semana blanca” al periodo vacacional que algunos centros educativos realizan tras la fiesta de carnaval.

de los habitantes del distrito, ya que ella misma lo compartía. Una adolescente de los grupos de actividad se mostraba crítica con la postura final de los educadores, apelando al sacrificio de todos.

“Siempre hacen en Clara Campoamor, y dijimos a la educadora que por favor cambiase y que se hicieran en Cruces. Pues no, dijo que la mayoría es de Barakaldo, entonces si no quieren venir ¿qué hacemos?, pues un fin de semana allí y otro aquí..., pues no, siempre allí, nos da rabia por eso, porque...a ver, pierdes mucho tiempo ¿no? y a veces da mucha pereza” (adolescente).

b) Búsqueda de espacios asequibles.

El municipio, con una historia próxima de migración de otras autonomías del país (sobre todo Galicia y La Rioja) debido a la industrialización, acogía en su mayoría a familias de clase obrera. Además, se trataba de un municipio que también había sido elegido para residir por un porcentaje de personas de otros países, en su mayoría latinoamericanos. La crisis económica que empezó a sacudir hace casi diez años afectó a la economía de las familias. Con situaciones más complicadas que otras, los menores se vieron también afectados, y al igual que sus familiares, tuvieron que priorizar necesidades e intereses. Al hablar de participación ciudadana, Cusworth, et al. (2009) consideran que los costes económicos se convierten en condiciones básicas para iniciar el compromiso cívico. El hecho de que *Giltzarri* fuese un servicio municipal, esto es, financiado por el Ayuntamiento, era un aspecto muy valorado por todos los adolescentes que en sus entrevistas me mostraron su consciencia sobre el aspecto económico. Valoraban el hecho de suponer un coste familiar sólo al inicio de curso, y no tener que pagar una cuantía mensual, y que esta cuantía era considerablemente inferior al compararlo con otras ofertas. Una adolescente compartió conmigo su situación familiar. Según ella, si no hubiese estado *Giltzarri*, no podría participar en ninguna asociación debido a los costes, pero que gracias a los precios de las actividades de ésta, sus padres le dejaban apuntarse a dos talleres. Agradecía especialmente este hecho, porque ella era de un país latinoamericano, añoraba a sus amigos, y consideraba que los espacios de *Giltzarri* le permitían estar con los amigos que había hecho en su instituto, conocer gente nueva y estrechar lazos.

“Tienes que pagar pero es bastante menos que en otro sitios...vale la pena ir”
(adolescente).

“Es barato” (adolescente).

Precisamente los adolescentes vivían los diferentes espacios de *Giltzarri* como un lugar seguro y propio, controlado pero “sin control”, donde podían estar con los amigos, hacer diversas

actividades, no gastar dinero y divertirse. Sentían que pertenecer a la plataforma era un “premio”, ya que los adultos de referencia con los que se encontraban se preocupan de su bienestar.

“Me parece que es un trabajo que no lo hace nadie, ó sea, no creo que...nadie se preocupa de lo que pasa en la calle con los chavalillos” (adolescente).

c) Búsqueda de espacios en los que poder estar con los amigos y hacer nuevas amistades.

Todos los adolescentes entrevistados describían las experiencias en *Giltzarri* como momentos divertidos, en los que disfrutaban con sus amigos y en los que además tenían muchas facilidades de hacer nuevos amigos, aspecto que consideraban clave. Esta última oportunidad era especialmente valorada por los más tímidos, o como el caso concreto de una de las entrevistadas que me contó haber sufrido episodios de ansiedad y perder su red social y que gracias a su participación en *Giltzarri* y al contacto con sus iguales había superado sus miedos, había hecho amigos y salía a la calle de forma natural.

“Por mucho que no conozcas a nadie, te acabas relacionando, está muy bien, si por lo que sea tu vida social no ha sido muy afortunada pues te abren al mundo, es el paraíso vamos, te abren montón de puertas” (adolescente).

Los adolescentes valoraban el tipo de interacciones y relaciones que establecían con sus iguales en los diferentes espacios de *Giltzarri*. Aunque se encontraban personas con gustos y estilos muy diversos, les unían ciertos intereses, y las propias dinámicas les iban permitiendo conectar. En estas experiencias, los educadores servían como modelos, mediaban en situaciones conflictivas y transmitían una serie de valores que influía en las actitudes y comportamiento de los participantes.

“No conozco a nadie que haga eso de “eh vete a la mierda no hagas eso no sé qué”, gente de esa no hay en Giltzarri” (adolescente).

“Gente con los mismos intereses, que piensa como tú, que quiere ayudar a los demás y eso no se encuentra en todos los lados. Y cuando por fin los encuentras te sientes bien con ellos (...) gente maravillosa, de buen corazón, que de verdad piensa que hay que moverse para cambiar cosas aquí en el barrio, gente que merece la pena y el estar con ellos te sienta bien” (adolescente).

En cada uno de los proyectos de *Giltzarri*, los adolescentes tenían la oportunidad de participar en actividades que requerían de trabajo cooperativo en busca de un objetivo compartido, como las decisiones que se tomaban como grupo y que eran transmitidas al *mugitalde* para

que hiciese de portavoz en los intereses de grupo, actividades que pensaban y planificaban desde las diferentes comisiones, o la preparación de la asamblea desde el *kontseilu*. Este enfoque de trabajo, a diferencia del enfoque competitivo promovido por el centro escolar, era uno de los mayores propulsores de establecer las relaciones saludables, al trabajar de forma directa los roces y conflictos. En uno de los grupos aprecié este proceso, que se prolongó casi el curso escolar. Se trataba de una participante especialmente desconfiada con sus compañeros de grupo, que no realizaba las actividades planteadas por el monitor de forma correcta, se bloqueaba. Mediante diferentes actividades y técnicas, el educador estuvo atento a sus reacciones, hasta que un día, tras la realización de una actividad, éste le preguntó cómo se sentía, a lo que respondió *“segura, porque confío en mi grupo”* (diario de campo, 28/02/2014). La creación de grupo y el sentimiento de confianza entre los miembros era un aspecto que los adolescentes consideraban fundamental para la buena marcha del grupo y la consecución de los objetivos comunes.

“Si no hay confianza al fin y al cabo siempre tienes alguna restricción para decir ciertas cosas” (adolescente).

“Creo que es importante tener complicidad si estás con compañeros al fin y al cabo tienes que tener confianza, tienes que... tampoco es necesario tener mucha relación pero tienes que tener mucha confianza y tienes que saber que tus compañeros van a estar ahí cuando lo vas a necesitar, por lo menos dentro del grupo, en una necesidad del grupo” (adolescente).

La propia estructura facilitaba que se juntasen adolescentes de todos los barrios, de diferentes edades y estilos, donde se creaban lazos de amistad y movilidad fuera de los espacios del proyecto y del barrio de residencia. Me comentaban que este tipo de relaciones serían casi imposibles si se tuviesen que dar de manera natural:

“Amplia fronteras en tus amistades” (adolescente).

En ocasiones, algunos adolescentes, sobre todo los más mayores, demandaban de vez en cuando espacios o momentos propios, ya que para éstos los intereses y las situaciones de vida eran diferentes en comparación con adolescentes de 12 ó 13 años. Sucedió sobre todo en actividades más lúdicas, como las fiestas. Durante las reuniones del *Kontseilu*, este aspecto salió en más de una ocasión, como cuando intentaron planificar el *Giltzarri Eguna* o en el *GazteaGo*, que no se ponían de acuerdo en los horarios ya que cada franja de edad demandaba un horario diferente. Aun así, en el resto de las situaciones, todos ellos valoraban el hecho de poder entablar amistades con iguales de más edad.

"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" (adolescente).

La posibilidad de conocer y entablar amistad con adolescentes de otros barrios era otro aspecto muy valorado. Eran especialmente citadas las relaciones que se establecían durante los campamentos de verano, y sobre todo, entre los que vivían en Cruces, Llano o Lutzana con los que vivían en el centro de Barakaldo y alrededores. Estas relaciones, de forma natural, resultaban casi impensables para los adolescentes, ya que sólo los de Cruces se desplazaban a Barakaldo cuando comenzaban a salir de fiesta por la zona de bares, y los de Barakaldo apenas se desplazan a la inversa. Una última posibilidad que apuntaban era la de conocer a personas con diferentes estilos y gustos. Entablar conversaciones con ellos, incluso en ocasiones llegando a la amistad, favorecía la apertura a nuevas experiencias y la eliminación de prejuicios.

"Vas a conocer a gente de todo tipo, puedes encontrar a heavies, a raperos, un poco chonis... Da igual ¿sabes? puedes llegar a entender que aunque tengas un apariencia de que parezca un heavy no tiene por qué ser antipático o lo que sea ¿no? Igual puede ser tu mejor amigo y no le has conocido nunca" (adolescente).

d) Búsqueda de un espacio donde poder juntarse libremente con referentes adultos.

Poder disponer de un espacio en el que estar con los amigos libremente y a la vez tener un referente adulto era una de las características más valoradas y que más diferenciaba la relación establecida con el adulto respecto a otras relaciones. Los adolescentes sabían que no era un lugar en el que predominaba el "libertinaje", es decir, que podían hacer lo que les diese la gana como les diese la gana, como si de un espacio informal se tratase, pero también sabían que podían hacer ciertas cosas que en otros espacios formales no podían llevar a cabo. Los adolescentes buscaban libertad, pero a la vez, buscaban límites y seguridad, y sentían que en esos espacios lo encontraban. Los educadores, dejaban expresar la opinión de los participantes, siempre y cuando no excediese de los límites de faltas de respeto o generasen situaciones incómodas. Al contrario, les escuchaban, y sin meterse a juzgar lo que ellos estaban hablando, escuchaban los mensajes e intentaban añadirle un componente educativo. Un ejemplo sobre esta estrategia la pude observar en el taller de rap. Los participantes tenían estilos diferentes, y en alguna ocasión, el monitor observaba letras escritas por algunos chicos que mostraban mensajes negativos, sobre todo hacia las chicas. El monitor en estos casos

siempre se acercaba a ellos y hablaba de manera personal para intentar hacerles ver que esos mensajes eran descalificativos, les animaba a cambiar su estilo y les recordaba que en el espacio del taller estaba prohibido llevar o escribir ese tipo de letras.

El establecimiento de espacios concretos era otra estrategia empleada para mantener controlada la libertad, como la *asamblea* o los *Topaleku*. Ofrecían la posibilidad de encontrarse con todos los participantes de la plataforma, de diferentes edades, intereses y estilos, lo que favorecía darse cuenta de que la configuración de la plataforma era más compleja de lo que se podían imaginar. Esto resulta crucial, ya que siguiendo la idea de Arnett (2010) sobre la influencia de los iguales a la hora de tomar decisiones por su preocupación a pertenecer a un grupo. La *asamblea* resultaba un espacio seguro, positivo, en el que se tomaban decisiones conjuntas de manera libre, pero supervisado por un equipo educativo, por lo que tanto el proceso como el resultado poseía unas características educativas y enriquecedoras. Los *topaleku* resultaban ideales para los educadores de cara a la intervención, para establecer relaciones de confianza y animarles a iniciar el proceso. Los adolescentes percibían este espacio como una *lonja*, en el que algunos acudían a pasar el rato con sus amigos mientras que otros sobre todo iban a estar con los educadores.

Otra estrategia clave para mantener la sensación de libertad con la figura del referente adulto aun y cuando no estaban en espacios físicos compartidos, pero querían seguir manteniendo la comunicación entre ellos, era el establecimiento de conversaciones virtuales a través de los grupos de *WhatsApp*, en el que estaban todos los integrantes. Generaban un sentimiento de pertenencia al grupo, ya que, aunque no pudiesen acudir a las reuniones, se mantenían activos por la red. Las fotos de grupo solían ser fotos de *Giltzarri*, y en el nombre del grupo solían poner algún mensaje de motivación, como el *Auzo Batzorde Bagatza*, que tenía un icono de un brazo haciendo fuerza, sacando bola. Este medio lo empleaban sobre todo para recordar quedadas, dar información puntual, responder a las preguntas puntuales que los participantes hacían sobre *Giltzarri*, y entre los participantes, en alguna ocasión, para compartir información o para ponerse de acuerdo en la hora que iban a quedar para ir a las reuniones.

e) Búsqueda de un espacio seguro.

La inclusión, la creación de grupo, y el sentimiento de pertenencia hacia éste son el reflejo de un clima de compañerismo y de relaciones positivas. La mayoría de los adolescentes entrevistados, sobre todos los que se encontraban en niveles de *comisiones* y en *Kontseilu* que sentían más implicación y sentimiento de pertenencia describieron el espacio como una familia, al igual que investigaciones anteriores (Larson, et al., 2005; Nolas, 2014), con frases

como *“es como tu familia”, “es muy familiar”, “es una gran familia”*. Este concepto, independientemente de su conformación, evoca sentimientos positivos, como la seguridad, la confianza, el respeto, o el amor. Las relaciones horizontales generadas tanto con sus iguales como con los adolescentes favorecían esta sensación y la creación de sentimiento de pertenencia, al desarrollar relaciones significativas con los compañeros y educadores (Mittra, 2004).

Al igual que en otros estudios (Jennings, et al., 2009; Strobel, et al., 2008), los adolescentes consultados apreciaban el ambiente acogedor y seguro, en el que tenían la libertad de ser ellos mismos, expresar su propia creatividad y sus opiniones en cualquier momento, adquirir nuevos roles (por ejemplo líder, gestor, evaluador o supervisor), experimentar nuevos desafíos y, al tiempo, divertirse en el proceso. En este entorno, el educador desempeñaba un papel fundamental en el mantenimiento de los intereses de los participantes y en la garantía del nivel necesario de apoyo, confianza y estímulo.

Para mantener el interés y la motivación de los participantes, los educadores debían encontrar un equilibrio entre los objetivos planteados y la disponibilidad de los adolescentes, que estaba muy influenciada por sus compromisos: *“es complicado. Lo que nosotros vemos como educadores que tenemos que hacer, a la realidad de ellos es la que es”, “tienes que ir un poco conforme a lo que ellos te pueden dar”*. Los educadores respetaban los tiempos en dos sentidos: por un lado, de sus realidades, de sus vidas diarias, dedicados al estudio o a otras aficiones. Por otro lado, respetaban los tiempos que necesitaban para su desarrollo personal en los procesos participativos. Esto lo subrayó una de las educadoras en el grupo de discusión, mostrando la relevancia de respetar los tiempos del adolescente si querían realizar una participación genuina *“para adivinar la iniciativa del chaval... tienes que... estar horas”*. También los adolescentes se mostraban conscientes de que los procesos participativos conllevan tiempo:

“A veces igual necesitamos más días para hacer una actividad que igual no necesitaríamos tanto tiempo, pero... aun así yo creo que es la gracia, que todo lo que hacemos lo hacemos porque queremos” (adolescente).

El sentirse seguro en el espacio y los mensajes que recibían del equipo educativo permitían que adquiriesen mayor seguridad en sí mismos, a la vez que sentían que estaban trabajando por un objetivo común y que no estaban solos en dicho proceso.

“Yo sé que si voy a Giltzarri me siento cómodo, tranquilo, seguro, sé que no voy a tener ningún problema. Sé que me lo voy a pasar bien, que lo voy a disfrutar, si no es por el educador, es por la gente, y si no es por la gente es por el educador” (adolescente).

“Nos da la seguridad que necesitamos, ella (coordinadora) sobre todo es seguridad, a mí lo que me ha transmitido, una seguridad, una tranquilidad, una calma...ha sido muy importante” (adolescente).

El monitor y los educadores tenían muy presente la generación del clima positivo mediante las estrategias comentadas a lo largo de las páginas anteriores, pero especialmente en el grupo *Kontseilu*, la coordinadora hacía uso de estrategias de fomento de grupo. En determinadas ocasiones en charlas informales, ésta me mostró su preocupación ante su figura y el imaginario que estaba generando entre los participantes, creyendo que le veían más distante que al resto de educadores, aspecto que encontraba normal dado el tiempo que pasaban de intervención directa, pero ella hacía todo lo posible para crear un ambiente seguro y de confianza. Bien mediante mensajes verbales, apelando al objetivo que buscaba *“nos vamos a cuidar más como grupo”, “todos somos imprescindibles, el Kontseilu crece con todos”, “si tengo clara mi responsabilidad, nunca se me va a olvidar incluirles, ayudaros todo lo que necesitéis, apoyaros entre vosotros” “no sé si os distéis cuenta, pero el abrazo que os disteis en la asamblea mostró por primera vez vuestra consolidación como equipo”,* como mediante sesiones enteras dedicadas a favorecer este sentimiento, como la sesión en la que tuvieron que dibujar al *kontseilu* ideal por grupos, y luego tenían que ir viendo cómo eran ellos.

Sin embargo, durante los dos cursos que duró mi observación, pude apreciar diferentes factores que escapaban de las manos del educador y que influían en el clima de éste y en el posicionamiento individual de cada participante. Había dos factores que al mezclarse generaban una explosión que distorsionaba el clima y hacía difícil la consecución de los objetivos. Por un lado, estaba la edad, y por el otro, el territorio. Intentar que adolescentes que no han vivido experiencias de participación por la edad tomen roles que requieren un alto nivel de implicación, como el de negociador, planificador o gestor, es un riesgo que tiene muchas probabilidades de salir fallido. Por ejemplo, el segundo año de mi observación en un grupo de comisión de barrio, todos menos un integrante eran de 1º de la E.S.O. Se habían apuntado en grupo grande por el buen trabajo de captación del educador, pero a lo largo de las sesiones, se apreciaba que estos adolescentes no habían tenido suficiente experiencia previa para trabajar en los niveles en los que se estaban trabajando en otros grupos. Unido al hecho de que fuese una clase casi entera también dificultaba el posicionamiento del educador, ya que las normas ya estaban establecidas en el grupo, ya existía un sentimiento y unas jerarquías establecidas y era el adulto el que tenía que romper “zarzas” para encontrar su sitio. A la inversa, cuando los participantes de un grupo tenían una experiencia de participación dilatada, las situaciones y los procesos que se generaban eran más satisfactorios para éstos, ya

que respondían a los objetivos planteados en los grupos de las comisiones. Por ejemplo, en el grupo de *Auzo Batzorde San Vicente*, se encontraban participantes de más edad, y con más de dos años de experiencia en ese o en otros grupos de gestión. La mayoría eran participantes de *Giltzarri eskola* y dos de ellos eran miembros del *Kontseilu*. La posición de estos chicos era completamente diferente, y las reuniones las llevaban prácticamente ellos, y la educadora tomaba la postura de mediadora en situaciones que lo requerían, como cuando se quedaban bloqueados en una idea o no se ponían de acuerdo. Estos hechos me recordaron al peligro que O'Donogue, et al., (2003) mencionan sobre el hecho de pensar que con ofrecer oportunidades de participación es suficiente, dando por hecho que están preparados para participar, y obviando que, en realidad, los participantes tienen que aprender una serie de habilidades en sus experiencias que alteren su pensamiento. El hallazgo y la explicación que ofreció Krauss et al. (2014) sobre el factor edad en su investigación parece tomar sentido en mi estudio. Según los autores, la adolescencia más temprana está más asociada a la búsqueda de ambientes seguros y agencia, mientras que la adolescencia tardía se relaciona con la búsqueda de relaciones de apoyo de los adultos y los procesos de empoderamiento. Los profesionales deben tener en cuenta estas búsquedas naturales de los adolescentes, para no crearse falsas expectativas y generar situaciones de frustración al observar que sus esfuerzos no están dando resultados y sus objetivos no se están viendo cumplidos.

El segundo factor que resultaba determinante para el posicionamiento y el comportamiento de los participantes era el territorio, los barrios donde se trabajase y donde se pusiesen los esfuerzos. Como he señalado en la teoría, los procesos de participación se dan de manera más sencilla cuando el centro de interés nos es próximo (Úcar, 2008). Cada comisión de barrio daba respuesta a su propio barrio, ya que cada centro educativo se encontraba ubicado en éstos. Esta lógica no se cumplía en el *Auzo Batzorde Bagatza*, ya que el instituto de referencia de éste distrito acogía estudiantes de diferentes barrios: Bagatza, Zuazo y Artégabeitia. Los integrantes de la comisión también mostraban esta diversidad de barrios, pero el territorio marcado para trabajar era Bagatza. Según los educadores que trabajaron con este grupo, no fue fácil llevar a cabo las sesiones, porque en su afán de animarles a realizar actividades para el barrio, los adolescentes continuamente mostraban su rechazo a realizarlas en espacios que no eran cercanos a sus barrios, creando situaciones de competitividad dentro del grupo de trabajo, como la muestra de euforia cuando ganaban al realizar una votación, o la amenaza de desapuntarse si no se realizaba en sus barrios. Los educadores me comentaron en más de una ocasión que el hecho de que hubiese cierta rivalidad entre los barrios era un asunto a tratar con la coordinadora y a trabajar con el equipo educativo. Por tanto, a pesar de desplazarse

para tomar parte en la comisión, a la hora de implicarse la relación afectiva con el barrio de origen suponía un obstáculo para aumentar el nivel de participación.

5.2 Relaciones horizontales con los adultos profesionales de la plataforma.

En este apartado me centro en los aspectos que los adolescentes y sus familiares resaltan sobre sus interacciones y relaciones con los educadores y monitores de la plataforma. Para ello, me he basado en las afirmaciones, conversaciones o interacciones en los que los adolescentes interactuaban con éstos y establecían relaciones en base a sus experiencias compartidas.

Un adolescente entrevistado resumió la visión hacia los educadores mediante la frase “*son personas normales*”, diferenciándolos del resto de los adultos con los que tenían relación, en especial, con los profesores. Esta opinión no resultó aislada, ya que, cuando les pregunté sobre las experiencias en *Giltzarri*, los discursos de todos los adolescentes vislumbraban la importancia que les otorgaban a los educadores, al igual que en investigaciones anteriores (Blanchet- Cohen, et al., 2012; Larson, et al., 2005; Strobel, et al., 2008; Krauss et al., 2014; Mitra, 2004; Zeldin, et al., 2013). Los adolescentes señalaron una serie de características que marcaban la diferencia en sus relaciones con otros adultos, que iban desde estilos informales de comunicación, a los tipos de ayuda y orientación que les ofrecían. Valoraban especialmente las relaciones establecidas con los educadores, ya que a diferencia de los monitores que interactuaban con ellos una vez a la semana, con éstos pasaban más tiempo tanto en el centro escolar como en otros momentos de su tiempo libre. Esta oportunidad de pasar más tiempo la valoraban como positiva ya que les permitía experimentar sensaciones de seguridad, confianza y apoyo:

“Yo creo que los educadores nos conocen más que un monitor, los educadores los vemos durante la semana mogollón de días, y al monitor le vemos una sola vez, entonces no hay tanta confianza como con el educador, quizá el monitor no te conozca tanto...” (adolescente).

Lo novedoso es que tanto las familias como los educadores también destacaron este aspecto. Durante el grupo de discusión de los familiares entre sus comentarios, señalaban situaciones en las que el educador era el adulto de referencia. Los educadores, por su parte, eran conscientes de ello y lo vivían como un privilegio, ya que les permitía un mayor acercamiento a

la vida de los adolescentes y un acceso privilegiado para la transmisión de competencias ciudadanas.

“Tú eres mi mentor, algún día te nombraré en algún sitio” (adolescente).

El perfil básico de los monitores y educadores era un perfil amigable, entusiasta, y en el caso de los monitores, conocedor de la destreza artística que trabajaban. Pero la diferencia estaba en el tipo de estrategia relacional que empleaban para acercarse a los adolescentes. En algunos casos, especialmente en los grupos de actividad, observé que se ponían en marcha estrategias relacionales, pero que la cercanía que se mostraba no excedía de los intereses de la actividad. Es decir, las relaciones de confianza que se habían establecido y que día a día se alimentaban entre el monitor y los participantes se podían limitar (¡que no es poco!) a los espacios compartidos por el taller, y a crear un escenario en el que los adolescentes tenían acceso a una relación adulta satisfactoria, dándose muestras de afecto (tal vez por deseo propio, tal vez por querer buscar y demostrar que esa relación establecida con el adulto era verdadera), o por el contrario, hacía de trampolín para introducir una serie de conocimientos, habilidades y valores, que acompañados y supervisados por los monitores, y reforzados por la intervención educativa de los educadores sociales, favorecían la construcción y el desarrollo cívico de los participantes.

Tras el análisis de sus discursos y de los diarios de campo he identificado seis cualidades de las relaciones con los adultos de la plataforma (figura 15): a) el interés inicial basado en la persona, b) la atención y orientación personalizada, c) Estilo informal (trato cercano), d) no presionar, e) la identificación, y f) sinceridad/ honestidad. Todo ello en un contexto flexible de límites.



Figura 15: cualidades de las relaciones con los adultos trabajadores que atraen a los participantes.

Fuente: elaboración propia.

a) **Mostrar interés inicial en la persona.**

Durante mi estancia en los diferentes grupos, pude observar cómo el tipo de relación que los monitores y educadores establecían con los adolescentes participantes influía en las formas de vivir y experimentar los momentos y las oportunidades que les ofrecían. Un aspecto fundamental que observé fue cómo los adolescentes valoraban el hecho de que los educadores estableciesen la relación comenzando desde la vertiente personal, es decir, mostrando un interés inicial basado en la persona, para después introducir las diferentes actividades y proyectos. Reconocían tener más confianza con aquellos adultos que en un primer momento mostraban interés por sus vidas personales antes que comenzar a intentar convencerles a participar en diferentes actividades. Durante una sesión en una de las comisiones de barrio, en el grupo de Cruces, una adolescente mostró su sentimiento de rechazo hacia aquellas figuras que se decantaban por la segunda opción.

“Ella es más seria y menos cercana, puede quedarse en Barakaldo” (comentario adolescente, diario de campo, 25/11/2014).

Los participantes mostraban una actitud diferentes a la que solían mantener en espacios donde su presencia era obligada, como han mostrado investigaciones anteriores (Biesta, et al., 2009; Lawy & Biesta, 2012). Las relaciones con los educadores eran distintas a las establecidas con los profesores debido a la atención a las vidas personales de los adolescentes y a un estilo más informal de interacción. La mayoría de los entrevistados reconocían sentirse más cómodos con los educadores, y ponían a estos últimos como primera opción a la hora de tener que contar alguna inquietud o problema personal. Según sus percepciones, las interacciones que compartían con los educadores diferían en comparación con las de los profesores, ya que estos últimos se limitaban en su mayoría a dar sus clases. Los percibían distantes y autoritarios, donde su voz prevalecía ante las voces de los estudiantes sin poder establecer momentos de diálogo, negociación o consenso. Los adolescentes se mostraban especialmente afectados sobre este hecho en situaciones de tensión para ellos, como lo era el periodo de exámenes, donde en ocasiones pedían modificar la fecha pero el profesor se mantenía en su decisión sin darles más argumentos más allá del “porque sí”. Hay que constatar que el hecho de que se tratase de un programa comunitario de educación no formal facilita este tipo de relación horizontal ya que no hay un objetivo académico. En una sola ocasión una de las adolescentes no encontró diferencia entre educadores y profesores. Al comentarlo más en profundidad pude identificar un aspecto importante en la generación de confianza: el tiempo compartido. La adolescente procedía de un centro concertado en el que no había presencia de un educador. Este hecho reducía considerablemente el tiempo que compartía con ellos, ya que, como he comentado, se trataba de una participante del nivel grupo de actividad, por lo que veía al educador una vez a la semana cuando se acercaba a los grupos a ver la marcha de éstos.

b) Atención y orientación personalizada.

La atención personalizada la destacaron ya que los adolescentes sentían que, independientemente de la actividad que estuviesen realizando, siempre les escuchaban y trataban de dar respuesta a sus demandas, aunque se alejase del objetivo de la actividad. No se limitaban a dar respuesta a las demandas personales durante la actividad y orientación en los estudios o toma de decisiones, sino que además, los adolescentes valoraban el hecho de sentirse escuchados cuando les hablaban sobre aspectos de sus vidas, como sus sentimientos, relaciones con los amigos, conflictos de pareja o situaciones familiares. Cuando los adolescentes percibían que los monitores o educadores mostraban interés más allá del aspecto formativo, en general, se sentían con seguridad para contarles aspectos relacionados

con inquietudes personales, que demandaba la opinión de un adulto pero se sentían recelosos de compartirlo con otros referentes adultos. Este hecho lo podía apreciar en varios momentos, como cuando las educadoras acudían a visitar a los grupos de actividad y los adolescentes les rodeaban contándoles sus aventuras del día, o momentos de comisiones en los que se pasaban un rato largo hablando sobre aspectos que les preocupaban (como los amigos, lonja, el alcohol), o cuando una vez terminada la actividad las educadoras buscaban momentos para entablar una conversación íntima.

“Son personas que están ahí, son como tus psicólogos, no les pagas, pero hablas con ellos ¿no? y como que te sientes mejor, yo me siento muy cómoda hablando con todos” (adolescente).

“Puedes contar con la gente de Giltzarri, tienes un hombro donde apoyarte” (adolescente).

“Está bien sentir que haya alguien ahí dispuesto a ayudarte siempre ¿no?” (adolescente).

De este aspecto eran conscientes tanto los educadores como los monitores, y en ocasiones, generaba cierto sentimiento de inseguridad, como lo percibí en diferentes conversaciones informales, al pensar que se estaban alejando de la tarea educativa y temían estar “perdiendo el tiempo”. La experiencia con una educadora fue especialmente relevante en este tema. Casi todos los días que acudía a su proyecto, tanto al inicio como al final de la sesión, cuando nos quedábamos solas y establecíamos conversaciones informales, me transmitía sus sentimientos de inseguridad y frustración, de querer mejorar, de querer documentarse, pero de no disponer de tiempo necesario para ello. Otro monitor que solía estar con esta educadora también compartía esta sensación:

“Muchas veces no hacemos prácticamente nada en cuanto al trabajo, nos pasamos la hora hablando. Ellos se interesan por las cosas y hacen muchas preguntas” (conversación informal con monitor. Diario de campo, 9/12/2013).

Sin embargo, este hecho era lo que más valoraban los adolescentes. Este clima era, en palabras de éstos, lo que les daba paso a acercarse a ellos cuando requerían de ayuda, no sólo en el la destreza artística específica por lo que se habían apuntado, sino también en decisiones que ellos consideraban importantes en sus vidas. Apreciaban el interés mostrado por parte de los educadores para que mejorasen sus destrezas artísticas, que sobrepasaban los tiempos de actividad, y valoraban sus consejos y su compañía. En definitiva, el tiempo dedicado.

“A mí me ayudó bastante a buscar mi propio estilo, me ayudó a ir a otros temas, a sentarme en los escenarios, me costó bastante pero... (se ríe), me acuerdo en mí

primer concierto vino...en mi instituto, y nos ayudó a organizar la letra, a cómo sentarnos en el escenario y tal, a estar más tranquilos, era como...no sé, como nuestro padre ahí... y después las bases...si no fuese por él yo no sabría de dónde sacar bases” (adolescente).

c) Estilo informal (trato cercano).

Durante las diferentes experiencias que vivían, los adolescentes valoraban el trato cercano de los educadores hacia ellos, demostrado tanto en la jerga que empleaban como en los gestos de cariño que les transmitían y en la creación de espacios de compartir comida. En este aspecto marcaban una diferencia comparando con sus relaciones con los profesores, basadas en general en el silencio por su parte, en la no cercanía y en ciertos momentos, en el miedo. El lenguaje cercano que empleaban los educadores agradaba a los participantes, ya que su representación imaginaria no era la de un adulto impuesto, que trataba de “hacerse el guay” mediante el uso de sus coletillas. Al contrario, se trataban de adultos de referencia, que ellos habían escogido, y el uso de estas palabras resultaban un símbolo de “acogida” a su mundo, a su realidad. Los gestos de cariño, como los dos besos, los abrazos, caricias cuando los adolescentes estaban más cabizbajos, las sonrisas o los guiños de ojos cómplices eran muy valorados por los adolescentes. La cercanía también se percibía en el uso de bromas entre ellos y expresiones que favorecían las risas y el buen ambiente. Por ejemplo, en una de las sesiones de *rap*, habían cambiado de aula porque la suya estaba ocupada, y en la que estábamos ese día disponía de una pizarra. El monitor hizo uso de ella y escribió una estrofa para trabajarla. Mientras escribía, uno de los adolescentes le bromeó, generando la risa entre todos, incluido el monitor: *“¡con lo bien que graffiteas y lo mal que escribes!”* (diario de campo, 11/03/2014). El monitor de teatro solía emplear la jerga sobre todo al inicio de las sesiones, en los primeros encuentros cuando hablaban de otros temas, o durante la sesión cuando quería captar su atención. En una de las sesiones, por ejemplo, un chico acudió con un corte que cambiaba completamente el estilo que había llevado anteriormente. Mientras se quitaba las zapatillas, el monitor le miró, extrañado, sin conseguir verle el rostro. Cuando éste levantó la cabeza, el monitor puso cara de asombro, y acompañando el tono de voz de esta misma sensación, le dijo *“¡Ese!, look nuevo...he visto a un chico nuevo, he pensado, joe, éste chico nuevo, que viene y ya se sabe las normas... ¡pero no! ¡cómo mola!, ¡si yo podría también me dejaría algo así!”* (diario de campo, 24/01/2014).

En ocasiones los adolescentes buscaban traspasar la línea profesional y se interesaban por la vida personal de los monitores y educadores. En el grupo de funky, por ejemplo, en una de las sesiones, nada más entrar felicitaron a la monitora, ya que el lunes anterior había sido su

cumpleaños, dándole un regalo. La monitora les agradeció el detalle, dándoles un abrazo. Una de las chicas se atribuyó el mérito *“¡ha sido mi culpa!”* (diario de campo, 22/01/2014). Esta manera de establecer la relación provocaba unos recuerdos y sentimientos positivos a los adolescentes, que me transmitían durante sus entrevistas con emoción.

“La manera de hablar es como muy familiar y entonces hace que te intereses por las cosas” (adolescente).

“La mayoría son anécdotas graciosas” (adolescente).

En el grupo de discusión de los familiares, éstos también se mostraban sorprendidos, aunque muy satisfechos, de esta relación que sus hijos habían establecido. Confesaban que les veían como unos aliados en la educación de sus hijos, ya que sus hijos les escuchaban, y confiaban plenamente en ellos.

Durante toda mi observación participante, pude observar que la *comida* era un elemento clave de todos los espacios de reunión, y que se convertía en un elemento imprescindible para el mantenimiento de la relación cercana. Exceptuando los grupos de actividad que en esos casos los adolescentes que acudían se movían continuamente por el espacio o practicaban las actividades del taller, en todos los demás espacios, sin excepción, se hacía uso de la comida como gancho a la participación. Al inicio de los cursos, fueron los educadores los que llevaban la comida, pero a medida que iban pasando las semanas, se realizó un traspaso de responsabilidad en este tema, en algunos casos a petición de la educadora, y otras veces, de manera natural, comenzando los adolescentes a traer bolsas de snacks o galletas. Era tal el enganche que suponía esta estrategia, que incluso en algún caso, la única motivación para acudir a las reuniones era el hecho de tener merendola, como así lo expresaban los participantes. El grupo de *Kontseilu* se mostraba especialmente agradecido con esta estrategia, ya que las horas de reunión impedían a muchos comer tranquilos, o incluso llegando a no tener tiempo para comer.

d) No presionar.

En lo que se refiere a los espacios que compartían, el hecho de no sentirse presionados facilitaba el acercamiento del adolescente al adulto. Esto lo pude observar tanto en lo que a la actividad se refería como a cuestiones personales que los adolescentes compartían. En relación a la actividad, cuanto menor era la presión por parte del adulto para realizar la actividad en sí, mayor era la implicación del menor. También cuanto menos feedback negativo recibían y sentían que para el monitor o educador lo prioritario eran ellos, éstos se mostraban

más predispuestos, y percibían que seguían ejerciendo la libertad que les había llevado a participar en ese grupo. Se mantenía o aumentaba la motivación para querer mejorar, y se mostraban abiertos a escuchar y experimentar y abrirse a conocer gente nueva y establecer vínculos.

“Si viene algún educador que viene mandándote, que no se pone a tu nivel, al final...no va a conectar con nosotros...vamos a dejar de ir a sus actividades...porque al final, que estés quitándote de tu tiempo, que vengas y te griten, o te manden, pues al final no vienes” (adolescente).

En relación a la vertiente personal, algunas veces los adolescentes se acercaban a los educadores a preguntarles sobre cuestiones o decisiones que tenían que tomar. Los adolescentes preferían acercarse a ellos en vez de a los profesores, incluso aquellos que señalaban tener una buena relación con sus docentes. Sus razones descansaban en la sensación de no sentirse presionados, sentirse escuchados, no juzgados, y que el dialogo que se establecía se configuraba desde una base de horizontalidad. Por su parte, los educadores eran conscientes de la relación especial que construían con los adolescentes y lo atribuían al tiempo y al trato igualitario.

“A la educadora voy como si fuera una amiga, aunque no lo sea, y a un profesor voy como una alumna que le va a preguntar algo de los estudios y ya está” (adolescente).

“Estudios o cualquier cosa que necesitemos. Siempre... están ahí y no piden explicaciones” (adolescente).

“Yo creo que es porque ellos sienten que ni les juzgamos, ni les tratamos como niños pequeños” (educadora).

e) Identificación.

Este acercamiento se estrechaba cuando los adolescentes se sentían identificados con los adultos. Como en investigaciones anteriores (Strobel, et al., 2008), la identificación provenía por razones de coincidencia en lugar de residencia, pero también, como punto novedoso, de los gustos y estilos de vida. Las miradas, gestos y palabras de admiración se hacían más visibles en los grupos donde el monitor o el educador tenía experiencia en la destreza artística o en los intereses de los adolescentes, así como un cierto prestigio en su área. El monitor del taller de rap y uno de los educadores eran un ejemplo sobre este aspecto. Ambos eran miembros de grupos musicales de dicho estilo musical, y se convertían en referentes naturales para los adolescentes que les gustaba este estilo de música, buscando su opinión, no sólo cuando

tenían la oportunidad de estar con ellos, sino que en ocasiones incluso les llamaban por teléfono para exponer sus inquietudes.

“Nos enseñan muchas cosas, son unos ejemplos a seguir” (adolescente).

Cuando los adolescentes se acercaban en busca de orientación, éstos eran conscientes de que en algunas ocasiones las respuestas de los educadores tenían una intención de influir en las conductas de los adolescentes. Para éstos, sólo ocurría con cuestiones relacionadas con la participación en la plataforma, como animarles a acudir a alguna experiencia o guiarles en alguna toma de decisión, nunca en temas personales. Para los participantes, este hecho no era visto como algo negativo, sino todo lo contrario. Reconocían que la adolescencia es una etapa difícil, de cambios, y que en muchas ocasiones necesitaban que alguien les orientase:

“A veces somos tan tercos que nos cuesta hasta entrar en razón, aunque sabemos que estamos equivocados hasta el fondo, pero luego ya... lo consultas con la almohada y dices “ostras, pues tienen razón”, entonces ya el día siguiente les dices “teníais razón”, a veces nos cuesta un poco verlo, somos muy cabezotas” (adolescente).

Los monitores y los educadores eran conscientes de que la mayoría de las veces los adolescentes se dirigían a ellos en busca de una respuesta concreta, incluso de situaciones personales en los que tenían que tomar una decisión. En vez de ofrecérsela, se posicionaban desde el lado de la escucha, les aclaraban dudas sobre cuestiones que los adolescentes planteaban, pero en cuanto a la toma de decisión, les daban la responsabilidad a éstos *“vosotros decidís si queréis, vais mirando”*. Este fue el caso, por ejemplo, de dos chicos que ganaron el concurso de talentos con una canción de rap. La educadora de referencia, que solía ir de forma habitual, se presentó en la sesión y les comentó que había estado hablando con otro rapero reconocido a nivel local, y que estaba dispuesto a grabar una canción con ellos. Al escucharlo, sus caras reflejaron duda, ya que pensaba que ese hecho les iba a costar dinero, y el premio que habían conseguido tras el concurso lo querían invertir en materiales. El monitor les propuso grabar alguna canción, y emplear el dinero en eso. El adolescente mostró muchas dudas, buscando la opinión tanto de la educadora como del monitor *“¿realmente me merece la pena?”*, comentando que también lo había estado hablando con otro educador. El monitor y la educadora le explicaron qué era lo que suponía el hecho de grabar, y pusieron la responsabilidad en él: *“tienes que sopesar, tienes que ser autosuficiente”* (diario de campo, 11/03/2014).

f) Sinceridad y honestidad.

Poco a poco, se iba generando un clima en el que el feedback podía ir acompañado de opiniones personales, sobre todo con aquellos que encontraban más afinidad. De vez en cuando, solían introducir comentarios en los que se comparaban a sí mismos con las acciones de los adolescentes *“eres como yo de pequeño, muy impulsivo”*. A su vez, abrían espacios y permitían recibir feedback de sus propios actos por parte de los participantes, hecho que favorecía la consolidación de la relación horizontal. La sinceridad y honestidad en el discurso de los adultos era una estrategia muy valorada por los adolescentes de mi caso de estudio, al igual que en investigaciones anteriores (Lansdown 2001; Úcar, 2008). En todos los niveles observados, los monitores y educadores intentaban dar respuesta a los intereses de los participantes, pero cuando había factores que lo impedían, así se lo hacían saber. Por otro lado, cuando se realizaba alguna propuesta por parte de los adolescentes, los educadores no creaban expectativas, sino que eran honestos y les transmitían la información que ellos manejaban sobre el asunto. También mostraban honestidad en relación a su estado de ánimo, pidiendo disculpas cuando su actitud frente a éstos no era la habitual. Como señala Lansdown (2001), el hecho de que los adolescentes sean conscientes del compromiso de cada uno de los integrantes del grupo, incluidos los adultos, refuerza su conducta de participación y compromiso. También se mostraban honestos con la percepción que tenía sobre ellos, y justificaban su intervención, como lo hacía a menudo la coordinadora *“ya sé que os meto caña pero sois el Kontseilu, para mí es el grupo más importante de toda la estructura, y es al que más machaco, pero hay que darle”* (diario de campo, 31/01/2015).

En diversas ocasiones me percaté de ese *“ser uno más”*, y que considero que se aproxima a la estrategia que Larson, et al. (2005) denominaron *“actos de humildad”*, donde los adultos hacen lo mismo que los adolescentes. Por ejemplo, bajar en la bajada de carnavales disfrazados con los participantes, defender ante otros adultos el interés de los adolescentes, acompañarles a lugares que demandaban o sumergirse en una guerra de pintura y acabar completamente manchado. Posicionarse ante los adolescentes como uno más, un igual, y realizar acciones que ningún otro referente adulto había realizado (probablemente, y atendiendo a las respuestas de las entrevistas, por el miedo a la pérdida de poder, o a mantener las normas preestablecidas de relación), generaba en los adolescentes una percepción de éste como un ser humano colaborador, y se favorecían los procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos.

g) Un contexto de límites flexibles.

Sin embargo, la generación de confianza y la horizontalidad en la intervención generaba que en ocasiones los límites se traspasasen, y los monitores y educadores intentaran poner remedio mediante el uso de la palabra y el cambio de actitud con el adolescente en ese momento concreto. Ante este tipo de situaciones, hacían uso de estrategias similares. Primero, pedían por favor respeto y silencio. Al ver que no funcionaba, su segunda táctica solía ser la indiferencia mediante el silencio, pero en este tipo de situaciones tampoco solían funcionar. El tercer comportamiento se basaba en el cambio de tono de voz y mensaje, poniéndose serios, apelando a la responsabilidad de grupo. Cuando aun así tampoco funcionaba, como última opción llegaban a amenazar con echarles de la sesión, incluso del grupo, como pasó en una de las sesiones de *Auzo Batzorde Bagatza*. Una estrategia que uno de los educadores empleó al ver su realidad, fue dedicar una sesión entera al establecimiento de normas.

Un ejemplo sobre cómo una relación de confianza podía verse afectada y la respuesta del adulto la pude observar durante varias sesiones del grupo de rap. La relación establecida con uno de los adolescentes, sufrió varios momentos en los que el monitor tuvo que poner límites. Durante una de las sesiones, el tono era jovial, como de costumbre, pero el adolescente introdujo bromas que cada vez calaban más en el monitor, haciéndole sentir un cierto grado de incomodidad. El tono amigable del principio acabó convirtiéndose en tono de enfado y le puso límites “¿quieres dar tú la clase?”. El mensaje no consiguió llegar al adolescente de la manera que el monitor pretendía, ya que su respuesta siguió la tónica de broma “*pues no lo haría mal*”. Mientras el monitor intentaba explicar a todo el grupo la excursión que iban a realizar el sábado con otro educador, el adolescente seguía hablando de sus temas, entre risas. El monitor se calló, le miró muy serio, y con el mismo tono de voz le marcó: “*oye, ya vale*” (diario de campo, 25/03/2014).

En este sentido, y como señalan Walker y Larson (2006), uno de los dilemas más comunes a los que se tienen que enfrentar los educadores es precisamente este binomio en tensión entre lo profesional y el establecimiento de relaciones personales. Por un lado, tienen la responsabilidad de relacionarse con los adolescentes dentro de los estándares profesionales, pero por otro lado, sienten que sus intervenciones son más efectivas cuando se relacionan desde un posicionamiento más similar, personal e informal (como se ha indicado en el apartado de mentores). Los educadores manifestaban el logro de la adquisición de la confianza de los adolescentes, desde su posición privilegiada de trabajar en contextos no formales, pero que en ocasiones, esta relación se les iba de las manos, sobre todo porque la percepción de los

adolescentes distaba de la perspectiva profesional. Los adolescentes y los familiares les describían como “mejores amigos” o “hermanos mayores”, calificativos en los que subyacía un componente y responsabilidad emocional, como comentó un familiar *“lo ven como un amigo, porque yo me acuerdo de llamar muchas noches mi hija al educador para hablar de cualquier problema que ella había tenido”*. Los educadores reflexionaban sobre los tiempos educativos que la intervención requería, que en muchas ocasiones excedía de las horas de contratación y les surgían dilemas sobre su intervención educativa.

“A mí me ha pasado, con los que coges confianza, tener problemas gordos y recurrir a ti y si te pillan a las 9 de la noche, que yo normalmente a las 8 apago el teléfono del trabajo porque no... hasta una hora y punto. Y aparte, el decir... es que estoy cenando en casa, ahora soy yo, mi vida personal, no soy el educador y hay veces que incluso en el momento te pillan y tienes que reaccionar, entonces sí...lleva... mucho, mucho, mucho tiempo” (educador).

La gran mayoría de los adolescentes entrevistados manifestaron tener absoluta confianza, pero que a la vez sabían dónde estaban los límites, y que les respetaban, incluso más que a la figura de un profesor. Las razones que ofrecían recuerdan a situaciones de poder, ya que con los profesores sólo podían acatar órdenes, sin espacio de comprensión ni negociación: *“los profesores son más así: “haces esto, esto y esto”, “los educadores son más comprensivos que un profesor”, “al profesor no puedes ni contestarle ni nada”, “un profesor solamente va para dar clases y ya está”*. Las diferencias que los adolescentes marcan recuerdan al pensamiento de Giroux (2008) sobre la necesidad del adulto de generar sentimiento de “autoridad” y no “autoritarismo” en los procesos de pensamiento crítico. Para el autor, la autoridad del educador reposa sobre las prácticas pedagógicas que rechazan el papel de los adolescentes como meros receptores pasivos de conocimientos establecidos y los considera más bien productores de conocimiento, que no sólo asimilan críticamente ideas diversas, sino que también las transforman y actúan sobre ellas (p. 19). Uno de los adolescentes entrevistados matizó una diferenciación en el posicionamiento de los educadores que ayuda a comprender este aspecto. Para éste, los educadores en la relación directa con ellos se posicionaban desde la horizontalidad, y desde ahí ponían sus límites y establecían las reglas de la relación. En estas interacciones todos los adolescentes valoraban especialmente la honestidad de los educadores, al responder siempre a sus cuestiones sin ocultar información. Siguiendo el matiz del adolescente, existían ciertos momentos en los que la sociedad ponía “techos de cristal” o “techos opacos” a los adolescentes, y en estas situaciones, consideraba que los educadores se mostraban como un apoyo, percibía cómo éstos cambiaban su forma de ser ante la realidad para ayudarles a conseguir el objetivo común. Esta combinación de posicionamientos, de ser uno más en ciertos momentos y de mostrarse “luchador” y aliado frente a situaciones de

injusticia percibida por ellos, era lo que probablemente hiciese girar el engranaje para el imaginario de “autoridad” frente a “autoritarismo”.

“Son educadores con los que te puedes llevar fenomenal, son tus amigos, y en ese aspecto, son del mismo nivel, o de la misma altura digamos, pero luego a la hora de ponerse serios, en caso de algún tipo de permiso al ayuntamiento, alguna cosa así, pues eso ya es más vertical, porque al final una persona de 16 años, por muy claro que tenga que quiera hacer tal, es muy probable que vaya a depender de un adulto para...para hacer varias cosas, entonces ahí están los educadores que nos echan una mano en esas cosas” (adolescente).

La suma de las interacciones hasta ahora analizadas son las que probablemente den paso al establecimiento de una relación de confianza. Esta relación, está muy ligada al sentimiento de seguridad analizado en el subapartado anterior. Tanto adolescentes, como familiares y los propios educadores reconocían la fuerza que tenía la confianza y la fidelidad que establecían entre ellos. Este aspecto aparece como un elemento crucial para mantener el interés y la asistencia (Strobel, et al., 2008). Los tres grupos aludieron a la comunicación y el diálogo, la relación horizontal y la empatía que creaban un clima de respeto y confianza en el grupo. En este sentido, los tres grupos consultados valoraban las oportunidades que los adolescentes encontraban para expresar sus opiniones, sentirse escuchados y valorados.

“Lo que funciona muy bien es la comunicación entre ellos” (familiar).

“Si al final tú estás dándome voz...y además las propuestas las hago pues al final...joder, tienes más confianza” (adolescente).

Los adolescentes señalaban que la confianza que tenían con los educadores era consecuencia de una serie de circunstancias, pero que ésta era muchas veces el motor para acudir a los grupos, especialmente cuando el encuentro era en un momento de la semana que no les venía bien. Los educadores eran conscientes de esta actitud por parte de los adolescentes, y se mostraban agradecidos, como salía en conversaciones informales, ya que en alguna ocasión las actividades organizadas (sobre todo, las actividades que tenían un carácter impuesto en la programación) tenían éxito debido a la asistencia de los adolescentes, pero confesando que iban por ellos, no por la actividad en sí.

5.3 Oportunidades de aprendizaje.

“Giltzarri me ha enseñado muchas más cosas que otros sitio, y a entender todas las cosas que entiendo ahora” (adolescente).

Al hablar de oportunidades de aprendizaje me estoy refiriendo a la percepción de los protagonistas sobre su participación en actividades personalmente relevantes en las desarrollaban y practicaban habilidades que valoraban para su presente y su futuro. Como expresaba un adolescente *“es muy curioso, porque pasa el tiempo y haces un montón de cosas y crees que las haces sin más, sin propósito y luego te pones a pensar y piensas en todo lo que has hecho y llegas a la conclusión de que has hecho cosas grandes sin quererlo y sin darte cuenta”*. Estas oportunidades se clasifican en diferentes rangos, desde la mejora de actividades artísticas a actividades más complejas y colaborativas. 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, et al., 2006). Como se ha señalado en la parte teórica, estos aprendizajes remiten al concepto de participación como *“principio educativo”* (Novella et al, 2014).

El aprendizaje estaba mediado por las relaciones establecidas, particularmente con aquellos con los que se había generado una relación más estrecha. Exceptuando dos participantes de los grupos de actividad que reconocieron no haberse parado nunca a pensar en los beneficios que les estaba generando en cuanto a los aprendizajes (y al pedirles que lo hiciesen en ese momento, no encontraron respuesta), los adolescentes y sus familiares consideraban que su participación en *Giltzarri* les estaba aportando conocimientos, valores y habilidades positivas para su futuro. Los educadores eran conscientes de que les faltaba información contrastada para valorar estas afirmaciones, aunque su percepción indicaba un camino similar. Esta percepción favorecía el aumento de competencia, esto es, el desarrollo de nuevas habilidades y el sentimiento de ser apreciado por el talento que se tiene o que ha sido adquirido (Mitra, 2004).

Los adolescentes valoraban los aprendizajes percibidos en la actualidad y en diferentes ámbitos de su vida, y también consideraban que eran aprendizajes que les servirían en un futuro. Una adolescente durante su entrevista se mostraba crítica con ciertos comportamientos egoístas de algunos adolescentes, ya que *“a esta edad es como que no queremos ver lo que hay fuera y ya deberíamos saber lo que hay, es como que nos refugiamos en la niñez que todavía nos queda para evadirnos de lo que realmente está pasando”*.

El análisis de sus discursos y de la observación me permitió detectar aprendizajes en su desarrollo personal y en su desarrollo social (figura 16). En relación al primero, la superación personal fue lo más destacado. En cuanto al desarrollo social, el desarrollo de valores y habilidades sociales, el entrenamiento en la participación, y el entrenamiento en toma de decisiones.

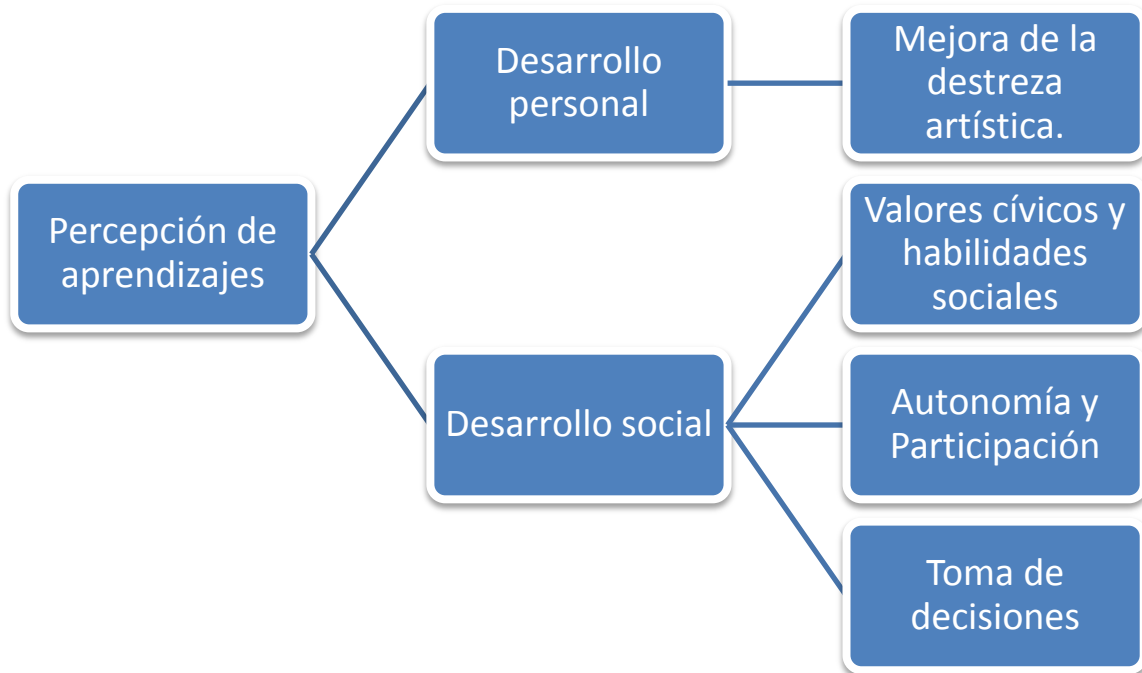


Figura 16: percepción de aprendizajes tras la experiencia participativa de los adolescentes en Giltzarri.

Fuente: elaboración propia.

5.3.1 Desarrollo personal.

Por un lado, los entrevistados, sobre todo los participantes de los grupos de actividad, mostraban su interés por querer mejorar en la destreza artística específica en la que estaban entrenando. Esto lo percibí también durante las sesiones, ya que la mayoría de los participantes mostraban nerviosismo cuando no les salían las tareas (como los pasos de baile, los entrenamientos de teatro o las técnicas del rap al escribir canciones). Una de las entrevistadas compartió conmigo el especial interés que mostraba en las clases de teatro, ya que se estaba replanteando dedicarse a ello de manera profesional. Un participante de rap me transmitió su agradecimiento al haber podido mejorar en la disciplina:

“Antes era en plan, lo escribo y lo dejo ahí, pero después me dijeron cómo grabar y todo eso... y pues como que me motivé más y me veía más capaz de hacer cosas, me ha ayudado a mi superación” (adolescente).

“Explotar nuestro talento y superarnos siempre” (adolescente).

Los monitores y educadores favorecían espacios de superación y entrenamiento en la mejora de la destreza artística específica a través de tres líneas de intervención: a) generar situaciones de frustración a la vez que se presentan como soporte mediante estrategias verbales y no verbales, b) hacer atractiva la actividad, y c) búsqueda de reconocimiento social. En la figura 17 quedan recogidas las estrategias concretas que realizaban para llevarlas a cabo.

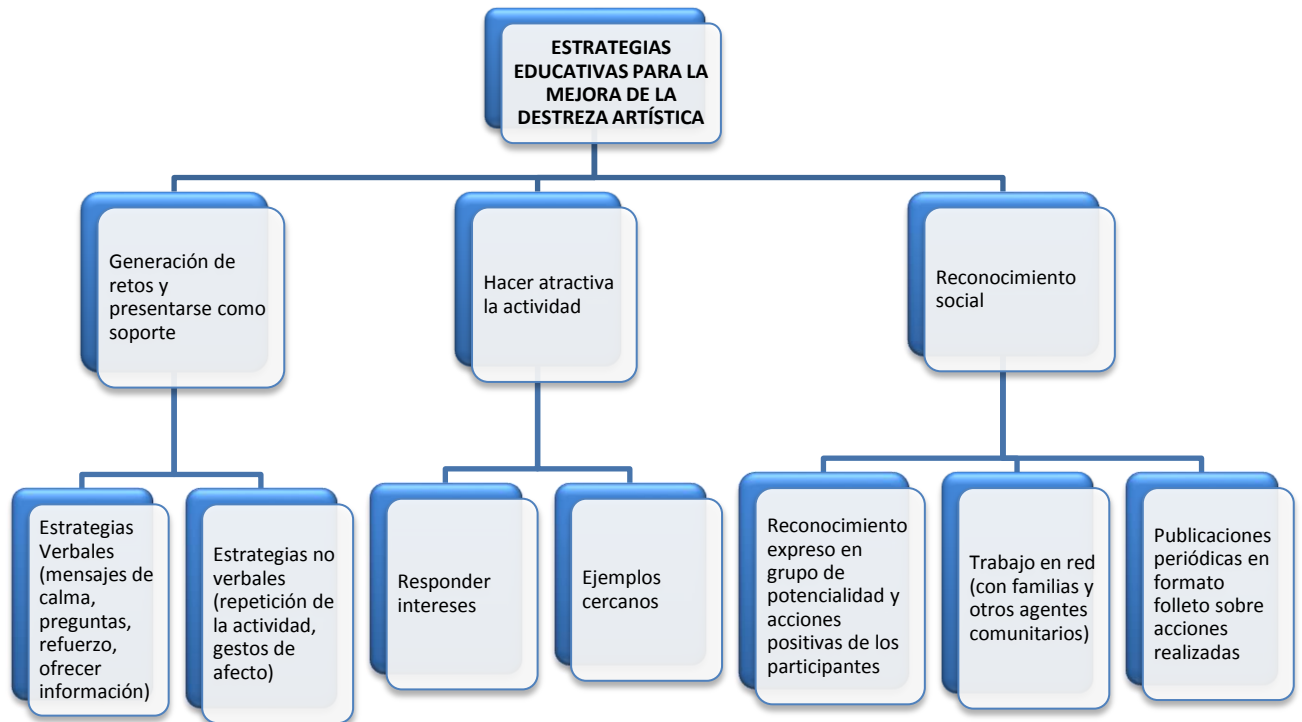


Figura 17: estrategias concretas llevadas a cabo para generar situaciones de superación personal.

Fuente: elaboración propia.

a) Generación de retos y presentarse como soporte.

Todos ellos creaban situaciones que recuerdan la idea de desarrollo próximo de Vygotsky (1931), en las que el adolescente debe salir de su zona de confort, y sentir un cierto grado de frustración para subir el peldaño de desarrollo. En estos momentos, los adultos mostraban su disposición a ser un soporte, mediante estrategias verbales y no verbales.

Entre las estrategias verbales, destacaban mensajes de calma, la pregunta, el refuerzo y el traspaso de información.

Los mensajes de calma eran comunes en momentos en los que los participantes demostraban su nerviosismo ante la tarea “no te preocupes si no te sale, esto ha sido un ensayo rápido”, “si

me equivoco, no pasa nada”, seguido siempre de preguntas que les abrían la posibilidad a los adolescentes de expresar sus sentimientos en ese instante: *“¿lo complico un poco más?”*, *“¿Dudas? ¿Más dudas?”*, *“¿lo habéis entendido?”*, *“¿cómo os estáis sintiendo?”*, y frases de superación *“cuanto más importante sea para ti y mejor lo defiendas, menos herramientas voy a tener yo para decirte que no”*, *“¡tienes que luchar por ello a tope! ¡Si lo quieres, da igual que te diga que tiene virus!”*, *“lo he puesto así porque sé que podéis con ello. Si veis que no os sale me decís, pero vamos a hacer los pasos las veces que haga falta para que os salga”*. Los refuerzos positivos eran claves en estos momentos, tanto en el contenido de la frase, como en el tono de voz.

Me di cuenta de lo importante que resultan las palabras del adulto a la hora de recibir el feedback del acto realizado para conseguir un estado de tranquilidad y seguridad en sí mismo por parte de los adolescentes. El estilo directo y agresivo producía en los participantes sensaciones de frustración y nerviosismo (tal vez por escuchar explícitamente que no cumplían con las expectativas del adulto), generando un clima inestable que a menudo me recordaba al *“sálvese quien pueda”*: *“estáis perdiendo el tiempo, sois un desastre, llegáis tarde, no paráis de hablar, no os acordáis de nada...”*, *“como volváis a venir tarde, hay problemas”*. Reacciones bastante diferentes se creaban en los espacios en los que se conectaban las estrategias del feedback con el refuerzo positivo. En estos casos, el patrón era siempre igual: comenzaba con un refuerzo positivo, seguido de un feedback que tenía una tonalidad de sugerencia, y finalizaba con otro refuerzo positivo. El monitor de rap, por ejemplo, daba constantemente refuerzo positivo, y aprovechaba para redirigir o corregir ciertos aspectos en algunos casos. *“Está bien, muy bien, muy bien, al ser melodía obliga un poco a cantar también así, pero está bien”*, *“¡Bien, tendríamos que mirar las últimas frases”*, *“Está muy bien, pero los tiempos hay que mirarlos un poco”*. A este patrón, en ocasiones se sumaba otro aspecto para que el mensaje calase más hondo en el participante: compartir la experiencia personal de una manera sincera, más aún cuando el ejemplo resultaba “negativo”. Siguiendo con el caso del rap, en una clase el monitor reforzó a uno de los participantes *“muy bien! Muy guapa, está muy bien!”*. Le dio feedback de lo que él creía que se podía mejorar, y el participante se mostró interesado, mirándole atentamente. Volvió a reforzarle, esta vez basándose en su experiencia personal *“yo con los años he ido cambiando y mejorando, ¡no te preocupes! ¡está muy guapa!”* (diario de campo, 6/05/2014).

Otra estrategia verbal era ofrecer información relevante para los participantes sobre la actividad que estaban realizando, dando sentido a su práctica. Investigaciones anteriores recuerdan la importancia de llevar a cabo esta estrategia (Blanchet-Cohen, et al., 2012), ya que

se convierte en un previo para la participación genuina. También fomentaban el valor y la importancia de formarse. Los educadores les entregaban información sobre las diferentes actividades que habían organizado para obtener la autorización de sus padres/madres o tutores legales, y de forma oral, enfatizaban lo positivo de apuntarse, sobre todo las que suponían una formación, como fue el caso del cursillo “hablar en público”.

En el caso del *rap*, por ejemplo, en una de las sesiones el monitor les propuso comenzar con una actividad sobre rimas, preguntándoles si en el rap era obligatorio rimar siempre. Los chicos respondieron que no, y el monitor recogió su respuesta acertada para profundizar en la explicación: “*cuando hablamos con bertsolaris⁸ nos dicen que no lo hacemos bien, pero aunque sea en euskera, en el rap, no hace falta seguir la regla “ptk”⁹*” (diario de campo, 14/01/2014). En el caso del teatro, mediante las diferentes técnicas y dinámicas mencionadas, les introducía la dinámica, y después de explicar bien el juego, les indicaba qué aspecto estaban trabajando para mejorar su entrenamiento. A lo largo de todas las sesiones, pude observar cómo trabajaban la concentración y la corporalidad, mediante el movimiento, la amplitud del gesto y la emocionalidad. En una de las sesiones, el monitor les hizo realizar un ejercicio en el que debían expresar una misma frase con diferentes sentimientos. Después de que todos los participantes experimentaran la sensación, el monitor les preguntó por cómo se habían sentido, indagando en los motivos. El monitor escuchó sus comentarios, y aprovechó para introducir la explicación del surgimiento de una modalidad de teatro “*Porque estaba disociado. La frase con el sentimiento no iban acordes. Habéis tenido que decir una frase neutra con unos cuantos sentimientos. Así comenzó el teatro de lo absurdo*” (explicó un poco los orígenes de esta modalidad) (diario de campo, 17/01/2014).

También hacían uso de estrategias no verbales, como la repetición de la actividad y gestos de afecto. Estas estrategias parecían tener mayor efecto entre los participantes. El modelaje físico, acercarse a ellos, una caricia o una palmada en la espalda¹⁰, un abrazo, guiños, palmadas, levantar los brazos al aire como señal de victoria o chocar palmadas eran estrategias no verbales empleadas por los monitores y educadores. Era muy frecuente por ejemplo cuando empezaban las sesiones del *Kontseilu*, dar dos besos a los adolescentes, o cuando alguien se tenía que ir antes le lanzaba un beso en el aire, o cuando veía a alguien desanimado, le ponía la mano por los hombros, y en alguna ocasión al finalizar la sesión daba algún abrazo a aquellos que había notado más cabizbajos en su transcurso.

⁸ En el País Vasco, se le denomina a la persona que compone versos de forma improvisada en euskera.

⁹ Existen escuelas y campeonatos de bertsolaris, y existen una serie de reglas para realizar los versos. La regla “ptk” es una de ellas.

¹⁰ ¿Acaso los gestos de cariño entre géneros también están bajo la influencia cultural? Curiosamente (o no), las caricias eran para las chicas, y las palmadas, para los chicos.

b) Hacer atractiva la actividad.

Para hacer atractiva la actividad y mantener la motivación inicial de los participantes, los monitores hacían uso de dos estrategias fundamentales: responder a los intereses de los participantes, y buscar ejemplos cercanos a sus vivencias.

Responder a los intereses de los participantes no resultaba difícil si existía voluntad por parte del adulto de referencia, ya que el diseño flexible de los espacios de educación no formal lo permitía. Esto suponía estar atento a la marcha del grupo en general, como a las situaciones de los participantes, en particular. Los tres monitores intentaban responder a las inquietudes de los adolescentes, bien tras una petición oral expresa, bien estando atentos a las situaciones que se generaban y a la demanda que éstos realizaban de forma implícita.

En algunos casos, la demanda era hecha por los participantes, como solía ser el caso del grupo de *funky*. Este grupo estaba orientado al aprendizaje de los bailes que iban a exponer en diferentes espacios comunitarios, y en los ensayos se percibía un cierto sentimiento de competitividad debido a la estructuración del grupo. Al inicio, intentando disminuir la percepción de la monitora sobre el sentimiento de aburrimiento que algunas participantes mostraban, ésta dividió a las adolescentes en dos grupos de baile, en base a su capacidad de movimiento. Las participantes sentían que estar en un grupo o en otro les daba un cierto rango, y mejorar su técnica era una petición oral muy demandada. A veces, le pedían ayuda personal, como la posibilidad de que grabase un vídeo para poder prolongar el ensayo en casa. Otras veces le pedían aspectos que afectaban a sus compañeras, como la integración de pasos que ellas dominaban en el baile. En el primer caso, la monitora respondía directamente a las necesidades, mostrándose siempre disponible *“si quieres sí”*, y en el segundo caso, siempre buscaba la aprobación del grupo *“a ver, si estáis de acuerdo, por mí bien ¿propuestas a favor?”*.

Pero la mayoría de las veces los monitores y educadores se mostraban atentos sin que los participantes tuviesen que expresar sus demandas. La forma de interactuar de éstos parecía en un momento *“alocada”*, ya que eran dinámicos, rápidos, pero en estas interacciones sus miradas recogían una variedad de situaciones y focos visuales que les permitía recoger las expresiones, comentarios en bajo o estados anímicos de los adolescentes. Un ejemplo que se prolongó a lo largo de varias semanas fue el experimentado en el grupo de rap, en el que el monitor y la educadora de referencia se vieron implicados. Comenzó una semana en la que empezaron a acudir seis nuevos chicos a las sesiones, dos de ellos marroquíes, y esto generaba

que dos de los chicos se sintiesen muy incómodos, incluso expresaban sentir temor. No estaban a gusto con el nuevo grupo, y se lo expresaban al monitor y a la educadora. El segundo día, uno de los chicos entró a los pocos minutos de empezar el taller, y los dos chicos marroquíes se rieron al verle. El chico que acababa de entrar puso una mueca de disgusto mientras se sentaba en la silla. El monitor estuvo atento a su rostro, y al verlo, intentó buscar algún aliciente que provocase cierta calma al adolescente. Comentó en alto, con tono de admiración, que éste hacía bases. En ese momento, el gesto de uno de los marroquíes cambió, esta vez era asombro, seguido de un “joe...”. El adolescente, ante esto, se mantuvo en silencio, intentando escribir una canción (diario de campo, 25/02/2014).

Para llamar la atención de los participantes, otra estrategia que empleaban era la búsqueda de ejemplos cercanos, bien de sus vidas con las realidades de los adolescentes, bien de lo que estaban tratando. Esto, como se ha visto en las respuestas de mi estudio de caso y en otras investigaciones anteriores (Nolas, 2011), es un elemento importante para la conexión y el establecimiento de confianza. Mensajes como “*si soy de los tuyos*”, “*me recuerdas mucho a mí*”, o las experiencias vividas que a veces compartían que se asemejaban a las experiencias de los participantes, como se apreciaba en las reuniones del *Kontseilu* cuando la coordinadora les hablaba de las frustraciones que ella también sentía cuando tenía su edad y era voluntaria en asociaciones, ayudaban a los adolescentes a verles más cercanos, a entender que los adultos que tenían a su lado no eran de otro planeta que no les entendían.

c) Reconocimiento social.

Como se ha apreciado en la teoría, el reconocimiento hacia las personas sobre sus acciones y fortalezas cobra relevancia en la comprensión de la ciudadanía como proceso, ya que cuanto mayor y más claro sea éste, las personas irán interiorizando más seguridad en sí mismos y en la importancia de seguir realizando acciones. En el caso de Giltzarri, otra de las estrategias que observé fue la de dar valor de forma expresa a lo que los participantes efectuaban. Para ello, se valían de tres estrategias: reconocimiento expreso sobre las acciones de los integrantes hacia el grupo, trabajo en red con familias y otros agentes comunitarios para hacer visible su trabajo y publicaciones periódicas de folletos informativos. Tanto los adolescentes como sus familiares valoraban el hecho de **reconocerles** y hacerles sentir importantes. Los familiares reconocían que era un espacio en el que tenían la posibilidad de establecer relaciones y vivir experiencias que en casa no podían.

“Se sienten importantes y les hacen importantes, les hacen responsables, es algo que a ellos les gusta” (familiar).

“Es una forma también de que tomen decisiones, cosa que en casa muchas veces les restringimos” (familiar).

Las palabras de reconocimiento por parte del adulto, como *“¡sois la caña!”*, *“¡es la ostia lo que habéis hecho!”*, suscitaban en los adolescentes sonrisas, a veces tímidas, a veces eufóricas, de sus logros, que les animaba a seguir en su afán de mejorar, tanto en la destreza artística específica de la actividad como en otros aspectos de sus vidas. El hecho de que se acordasen de sus nombres, por ejemplo, provocaba un mayor sentimiento de pertenencia, como indicaba un adolescente, *“dos educadores con los que no tengo tanto trato me saludaron con mi nombre... ¡se acordaron de mi nombre!, ya ese hecho me hicieron sentir más...importante”*. Favorecía una alianza de trabajo conjunto, en la que la base estaba formada por la transmisión de información, confianza mutua, respeto y la conciencia de la necesidad del otro para llevar a cabo el objetivo común, como señalaba la coordinadora en más de una ocasión *“somos responsables como adultos, pero ellos también tienen la responsabilidad de saber y de decidir sobre lo que está ocurriendo”*. Estos sentimientos provocaban un acercamiento por parte de los adolescentes en busca de consejos y otras cuestiones personales. Este tipo de acciones, como recuerda Novella et al. (2014), se dirigen hacia el mundo de las emociones, y generan en los adolescentes una sensación de funcionalidad y utilidad de la participación. El grupo *Kontseilu* experimentaba un reconocimiento especial por parte del equipo educativo. Durante las reuniones, la coordinadora no cesaba de repetirles la importancia de su presencia y función para todo el equipo educativo. Este reconocimiento interno, además, lo externalizaban, en tanto que mostraban su confianza en ellos y les delegaban una serie de tareas en las que los participantes tenían que mediar con sus iguales y con sus profesores, cuando tenían que acudir a los recreos a realizar encuestas y recoger las opiniones de sus compañeros o pasarse por las aulas a dar cierta información.

El alma de los proyectos era la participación activa de los adolescentes, y tanto los monitores como los educadores se preocupaban de lanzarles mensajes explícitos sobre su valor y el reconocimiento de sus actos *“me gustó mucho lo que hicisteis”* o reconociendo sus talentos y abriendo nuevas oportunidades que sin la ayuda de un adulto no podrían conseguir, como la posibilidad que le ofrecieron a uno de los adolescentes de dinamizar unas sesiones de guitarra y bases, convirtiéndose en monitor. El reconocimiento expreso en el grupo lo realizaban bien cuando los integrantes hacían alguna acción que los monitores o educadores consideraban que había que destacar, o cuando los adolescentes realizaban algo fuera de la sesión pero lo compartían en el espacio. En el primer caso, solían ser actitudes de los adolescentes que vislumbraban los valores que ellos mismos estaban intentando transmitir, valores como la

participación o el trabajo en equipo. Por ejemplo, al final de una de las sesiones de teatro, el monitor abrió el espacio para escoger al *Mugitalde*. Se presentaron candidatos dos adolescentes, un chico más extrovertido, y una chica más introvertida. Al realizar la votación, el chico salió elegido. El monitor valoró públicamente la acción de la chica, más aún cuando me contó a la salida que intuía que había sido un esfuerzo por su parte. Por ello, en ese momento, recogió su acción, dándole valor: “*¡vamos a aplaudirla, y te doy las gracias por haber querido representarnos!*” (diario de campo, 10/01/2014). En el segundo caso, solían ser acciones que los adolescentes realizaban fuera de los proyectos y que tenían que ver con la destreza del taller o de las sesiones. Los adolescentes iban a las sesiones y cuando salía la ocasión, compartían con el grupo lo realizado, aunque primero dirigiéndose al educador o monitor. Un integrante de rap por ejemplo, creaba bases en casa, y las solía llevar a las sesiones para escucharlas, obtener la opinión del monitor y poder escribir letras con éstas. El monitor siempre las escuchaba, le daba feedback positivo y le estimulaba a seguir. Este estímulo se apreciaba por ejemplo en una sesión en la que el adolescente comenzó a rapear una de sus letras con la base que había hecho. El monitor se metió en la canción para hacer algunos coros, aspecto que el adolescente agradeció y le estimuló para coger más fuerza en su canción, cambiando el tono de voz y el movimiento de la mano (gestos de rapear, elevando y descendiendo la mano al ritmo de la canción). Cuando acabó, tanto el monitor como yo le reforzamos con un “*¡muy bien!*”. El adolescente nos preguntó si se lo estábamos diciendo en serio, sonrojándose (diario de campo, 6/05/2014). Otro caso lo encontré en una reunión de *Kontseilu*. En una de las sesiones, mientras organizaban la asamblea, uno de los integrantes se sacó un papel del bolsillo y restándole importancia, comentó que mientras comía, previo a acudir a la reunión, había escrito un poema sobre *Giltzarri*. La coordinadora le pidió que lo leyese, y después de escucharle, todos le aplaudieron y la coordinadora le mostró sus sensaciones “*se me ha puesto hasta la piel de gallina*”. Este mismo tipo de ejemplos aparecían en otros niveles de participación que requieren otras habilidades como en la reunión del *Kontseilu*.

Otra manera que tenían los educadores y monitores de reconocer el trabajo de los adolescentes era mostrando interés por sus trabajos y preocupándose de ofrecerles alternativas fuera de *Giltzarri* que ayudasen a mejorar la destreza o crear redes. Una de las educadoras y el monitor de rap, por ejemplo, estaban muy atentos a la evolución de los participantes del taller, les animaban a ir a conciertos y les buscaban colaboraciones con otros raperos conocidos. En las comisiones de barrio también se apreciaba este aspecto, mediante la coordinación con las comisiones de fiestas. La comisión de barrio de Cruces, por ejemplo,

estableció una coordinación estrecha con la comisión de fiestas, y los adolescentes participantes, además de acudir a las reuniones de preparación de fiestas del barrio, tuvieron la oportunidad de planificar diversas actividades dentro de la programación. Estas acciones provocaban a los adolescentes un sentimiento de pertenencia hacia el barrio, y se sentían valorados por parte de los adultos, como apuntó un integrante *“el hecho de ser interesante hace que nosotros nos sintamos más importantes, porque de tener una idea muy pequeña, que hayamos llegado a crear actividades para las fiestas de Cruces... ¡pues es algo a más escala!”*.

La segunda estrategia que empleaban para el reconocimiento social era el trabajo en red con familias y otros agentes comunitarios para hacer visible su labor. Esta estrategia de ofrecer la oportunidad a los familiares de formar parte de alguna forma en las experiencias participativas de sus hijos favorece la mejora de la propia participación de los menores (Seider, 2013). En este caso, les convocaban e invitaban a eventos especiales que ellos creaban, como el *concurso de talentos* o la presentación del vídeo *“cadena de favores”* a finales del curso 2014-2015 en el salón de actos de la casa de cultura Clara Campoamor, o les hacían partícipes en la preparación de ciertas actividades, como cuando en una comisión de barrio estaban preparando el juego *“lo sabe no lo sabe”*¹¹, y mientras preparaban preguntas sobre el barrio, los participantes se dieron cuenta de que les faltaba información, a lo que la educadora les animó a preguntar en casa sobre estos aspectos. Por otro lado, los educadores intentaban mantener una relación con las familias, llamándoles por teléfono de vez en cuando para informarles sobre diferentes actividades planteadas o para hablar de alguna cuestión sobre sus hijos. Los educadores eran conscientes de que les quedaba un trabajo grande para llegar a una mayor coordinación con las familias, y aunque se lamentaban de la falta de tiempo, mostraron interés en cambiar esta situación e incluir líneas de intervención en este aspecto. En cuanto a los agentes comunitarios, tenían contacto con otras áreas del Ayuntamiento y con asociaciones del barrio. El trabajo de coordinación con éstos se basaba en la posibilidad de encajar el trabajo que realizaban en *Giltzarri* con los espacios de trabajo de las otras asociaciones, como la coordinación con las comisiones de fiestas de los barrios, que les permitía disponer tiempos en la programación de las fiestas para proponer y llevar a cabo lo que ellos considerasen, o la concentración convocada por otros agentes el 25 de noviembre (Día Mundial Contra la Violencia de Género), pero el flashmove que bailaban estaba en gran

¹¹ Concurso televisivo de una cadena privada. El presentador elegía a cualquier persona de la calle y le invitaba a jugar. Le formulaba la pregunta, y le decía que tenía que encontrar a alguien por la calle que supiese la respuesta. Otras veces era a la contra, la persona que tenía que encontrar no tenía que saber la respuesta. Si conseguía el perfil que le decía el presentador iba ganando dinero.

parte organizado por *Giltzarri*. Estas coordinaciones permitían visibilizar las actividades que los adolescentes realizaban en los diferentes talleres, y mostraban, como la coordinadora repetía una y otra vez a los monitores y a los educadores, que todas las actividades que realizaban tenían un componente social.

Por último, como estrategia de reconocimiento social, era la publicación periódica de folletos informativos, destinados a todo el público, tanto participantes, como adolescentes no participantes, familiares y comunidad educativa. En éstos, aparecían fotografías y resúmenes de las actividades que habían realizado, con unos gráficos atractivos, y ofrecían información sobre las próximas actividades (imagen 11), que los repartían por el centro educativo o los dejaban en puntos clave, como su sede central o los *topalekus*.



Imagen 11: folleto informativo sobre actividades realizadas y las ofertas futuras.

5.3.2 Desarrollo social.

Como se ha visto en la figura 17, el equipo educativo de *Giltzarri* era muy consciente de la necesidad de formación específica en valores y habilidades cívicas. Su apuesta coincide con la necesidad detectada por Weller (2006, 2007) y el equipo de Biesta (Biesta, et al., 2009; Lawy & Biesta, 2006; Biesta, 2005; Biesta & Lawy, 2006) sobre la importancia del aprendizaje y la formación en ciudadanía. Sus esfuerzos e intervenciones educativas en este proceso iban encaminados a implementar un espacio democrático, que recordaba a la propuesta de una educación para la ciudadanía democrática del Consejo de Europa (2010), basada en los principios de tolerancia, no violencia y justicia social. Los adolescentes me comentaban que la adquisición de los valores y habilidades sociales era un aspecto inconsciente, que no lo veían como una clase, sino que era fruto de las experiencias satisfactorias en los diferentes espacios.

Sus testimonios dejaban entrever que se trataban de oportunidades que les hacían desarrollarse y mejorar como personas.

a) Valores cívicos y habilidades sociales.

En más de una ocasión me vinieron a la mente las palabras de la coordinadora sobre “la complicidad del monitor”, sobre todo en la “transmisión de valores” mientras observaba los grupos. En la figura 18 quedan recogidas las estrategias concretas que realizaban para llevar a cabo la transmisión de valores cívicos y el desarrollo de habilidades sociales.

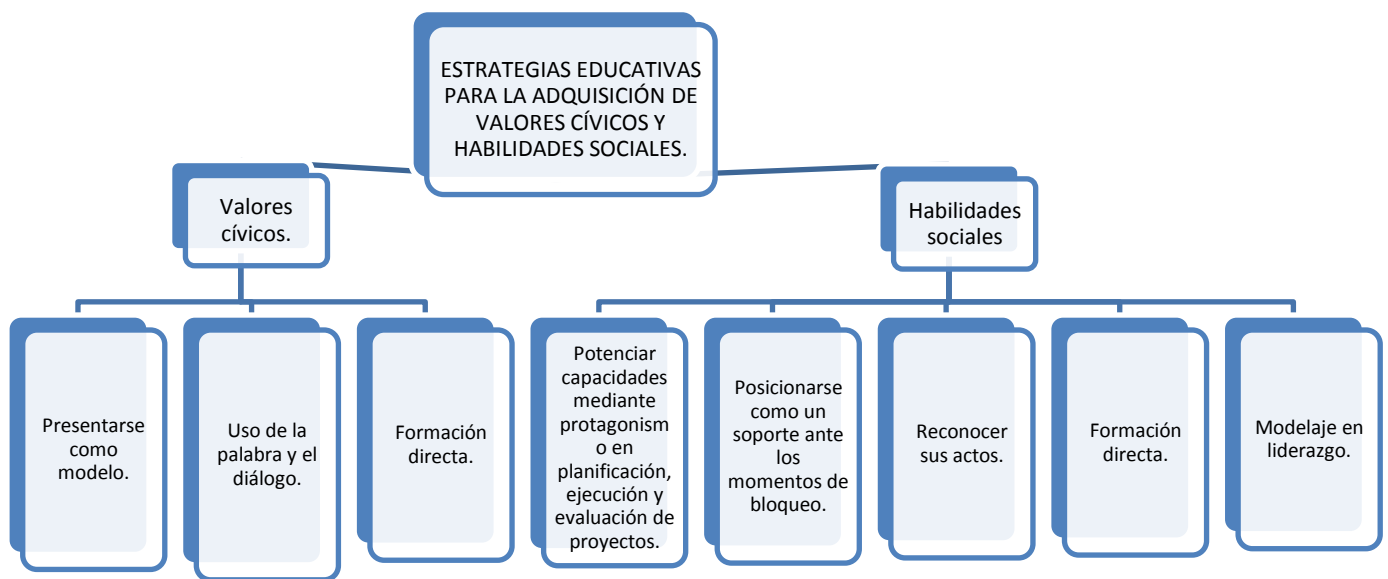


Figura 18: estrategias concretas llevadas a cabo para la transmisión de valores cívicos y desarrollo de habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia.

La educación en valores se percibía con dos estrategias: por un lado, presentándose como modelo ante diferentes situaciones, y por otro, con el uso de la palabra y el diálogo.

En los momentos de trabajo conjunto, aprovechaban para introducir diferentes mensajes y temas relacionados con valores, que a mi modo de ver, era lo que daba paso a la educación para la ciudadanía y la participación. Se mostraban como modelos, sobre todo en la transmisión del respeto “*siempre di por favor, que no se te olvide*”, o el de consumo responsable “*podemos pensar en cosas que nos gusten y no requieran dinero*”. El taller de teatro me resultó un ejemplo muy especial en este tema. El taller estuvo claramente diferenciado en dos periodos, el primero en la realización de diferentes técnicas, y el segundo en el ensayo de la obra. Las dinámicas que realizaban estaban expresamente preparadas para

trabajar la concentración y la corporalidad, aspectos muy relevantes en las artes escénicas. Aun así, a lo largo de estas dinámicas, pude observar el entrenamiento de una serie de valores, como el respeto hacia otro, la diversidad, la inclusión, el esfuerzo, la justicia social y el consumo responsable. De forma transversal y constante en todas las sesiones, el monitor trabajaba y reforzaba la creación, el sentimiento de pertenencia al grupo. Para la creación, empleaba frases de responsabilidad ante éste o de confianza entre los participantes. Para generar el sentimiento entre los participantes, el monitor intentaba fomentar la confianza entre ellos, sometiéndoles a situaciones en las que la desconfianza reinaba en un inicio, pero tras la vivencia, el monitor la recogía y la intentaba disminuir expresando las acciones de los adolescentes.

En general, dejaban libertad para entablar temas de conversación y propuestas, exceptuando las ocasiones en las que los adolescentes traspasaban los límites del respeto, y aprovechaban para educar en valores. En estos casos, los monitores y educadores se posicionaban muy serios, dando su opinión, apelando a su libertad de elección, y a su marcha del taller si era preciso, dejándoles claro que en ese espacio en el que él era el adulto de referencia no lo permitía *“en Giltzarri meterse con alguien está prohibido, no lo consentimos”*. En una de las sesiones de *rap*, por ejemplo, salieron temas homófobos y sexistas. Un participante cantó una canción, incorporando palabras soeces. El monitor no se quedó parado ante esto. Primero le habló desde el ámbito formativo: *“tenemos que trabajar esas letras, zorra, guarra...en esta clase nada de conductas homófobas y/o sexistas”*. El adolescente se justificó expresando su deseo de querer dedicar la canción a una sola mujer, no a todas¹². El monitor se puso serio, y dejó de lado el aspecto formativo, tomando una posición personal: *“a una, o a todas, sólo con decir a una está mal, si quieres rapear eso, aquí por lo menos no, además, eso lo va a escuchar más gente, no es sólo para ti”*. El adolescente mencionó a “Costa”¹³ como ídolo, compartiendo

¹² No es un tema de mi investigación, pero no puedo evitar no dejar constancia de este acto puntual ya que es un tema que desgraciadamente se escucha cada más en nuestra sociedad y cualquier tipo de indicio hay que denunciarlo. En este caso, resulta una llamada de atención para los profesionales educativos, ver qué está pasando entre nuestros adolescentes y tomar medidas educativas al respecto. En el caso de este participante, el momento sucedido lo recogió a lo largo de la entrevista. Me comentó que la escribió “porque estaba cabreado con su exnovia”. Durante su discurso, se percibe cómo la presión de sus iguales le influye directamente a la hora de escribir las letras. Creía que el rap tenía que amoldarse a los nuevos tiempos, en donde el reggeaton estaba cogiendo mucha fuerza, y las canciones del rap debían cambiar del “poeta tipo te quiero mucho” al tipo de letras del reggeaton. Me comentó que después de escribir la canción para su exnovia, antes de colgarla en Youtube, se la mandó expresamente a ella. Ésta le dio un feedback positivo “me dijo que estaba orgullosa porque mediante esa canción demuestro que ha sido algo en mi vida”. A este hecho se le añade también que recibió muchos alagos de sus iguales una vez subida a internet.

¹³ Rapero español que escribe y canta canciones con mensajes burdos, con faltas de respeto hacia diferentes colectivos, sobre todo la mujer. Recojo un fragmento de una de sus canciones, “Soy Gamberro”: *“Dos guarras tatuadas, un hombre, mil jugadas, enséñame esa mierda y tú zorra mientras mamas, ya no confío en nada, si quieres roca paga, tú puta invitame a cenar si luego tragas. Zorra inestable, no acepto gorras raiders, nunca hubo fe, skinny jeans y Jordan 3, si la mal pintada se cree sofisticada, tu cara puta es de choni hazlo que hazgas”*.

su alegría de que iba a ir con su tío a verlo. Un compañero le confesó no haber escuchado nunca su música, y, aunque pensaba que no le iba a gustar, explicó que sin escuchar no podía crearse una opinión. El adolescente puso una canción en el móvil, a lo que un compañero mostró su rechazo con un *“qué mierda de canción, ¡quítalo, quítalo”*. El monitor se puso serio: *“aquí por lo menos no lo pongáis, fuera sois libres de hacer lo que queráis”* (diario de campo, 21/01/2014). Para llamar su atención y conseguir un cambio en los participantes que escribían este tipo de letras, intentaba captarles desde su interés más próximo, que era el rap: *“en rap ahora hay esa tendencia de insultar, yo no os voy a animar a eso. El rap Yanki antes no era así, surge de los barrios, pero ahora es lo que los medios han querido hacer”* (diario de campo, 21/01/2014).

Además de los valores, los adolescentes apreciaban la adquisición de unas habilidades sociales que les eran difíciles de adquirir en otros espacios, como el hablar en público, el trabajo en equipo, habilidades de negociación, mediación y liderazgo. Los monitores y educadores hacían uso de diferentes espacios y estrategias para el entrenamiento de dichas competencias.

La propia estructura de la plataforma apostaba por ciertos proyectos en donde mediante la participación podían poner en marcha estas habilidades. Era a partir del segundo nivel (nivel comisión), donde los adolescentes tenían oportunidad de experimentar mayores cotas de protagonismo en lo que se refería a la gestión de los tiempos y espacios. Aun así, en el primer nivel (grupos de actividad) aprecié estrategias por parte de los monitores que favorecían la confianza en sí mismos y la capacidad de negociación. Se realizaban desde un enfoque de los adolescentes, al permitir la participación (más allá de la participación simple que exigían las dinámicas) y la posibilidad de tener voz. Las sesiones de teatro, por ejemplo, tenían una estructura bastante uniforme, en la que los primeros minutos los dedicaban a realizar diferentes dinámicas de grupo que permitían entrenar y desarrollar ciertas habilidades, y al final de la sesión ensayaban la obra. En relación a la obra, delegó responsabilidad y les hizo protagonistas al comentarles que tenían la posibilidad de realizar modificaciones y de hacer suyo el texto, invitación que los adolescentes agradecieron y que hicieron uso de ella en determinadas ocasiones. Uno de los participantes se solía acercar al monitor, y de “tú a tú” le comentaba su percepción sobre el guion, confesándole que había ciertas partes que no le convencían. Durante los ensayos, repetían la escena todas las veces que los participantes le demandaban. A lo largo de las dinámicas, el monitor empleaba el mismo ritual: al inicio, explicaba de forma pausada las reglas del juego, y le daba sentido, explicándoles el porqué de esa actividad de cara al teatro y a su realidad. En ocasiones había preguntas y propuestas de los participantes para modificarlas, a lo que el monitor se mostraba dispuesto, recalcándoles

que lo importante de hacer la actividad no era el hecho de hacerlo bien, sino de interiorizar el sentido que les había explicado previamente. Al finalizar el juego, preguntaba por los sentimientos de los participantes, y daba un espacio para que éstos se expresaran y compartiesen sus emociones. El monitor estaba atento, recogía estas emociones y les daba un sentido.

Durante mi observación en los diferentes grupos de *comisión de barrio*, me di cuenta de que se trataba de un proyecto de entrenamiento de habilidades más que de recibir formación directa o mejorar alguna disciplina. Los educadores hacían conscientes a los participantes que se trataban de espacios en los que su voz era lo más importante, y en la que debían tomar decisiones para ir gestionando y planificando las actividades de su proyecto y de *Giltzarri* en general. Una de las adolescentes en su entrevista me resumió de manera muy sencilla el objetivo de estos tiempos:

“Dar tu opinión pero con buen tono, diciéndole “yo pienso que tal”, que...ellos entiendan tu punto de vista, que cuando hablas, lo que intentas hacerles es convencerles de lo que tú estás convencido, entonces es más...a un profesor no le puedes convencer de que te cambie un examen porque te manda por ahí”
(adolescente).

Los adolescentes que participaban en este tipo de proyectos que interactuaban con otros agentes comunitarios, que se intentaban coordinar con las comisiones de fiestas, me hablaron del desarrollo de habilidades para comunicarse con lo público y para movilizar otros adolescentes para seguir su causa. Junto a las oportunidades de desarrollo individual, ofrecían oportunidades para aplicar las habilidades en el mundo adulto (Benedicto & Morán, 2007). Los adolescentes reconocían sentirse más capaces a la hora de movilizarse si poseían el conocimiento, habilidades y redes para actuar en un tema que les preocupaba (Maiztegui & Fonseca, 2014; Schwartz & Suyemoto, 2013; Warwick, et al., 2009). Subrayaban la labor de reconocimiento y potenciación de capacidades para poder contribuir al beneficio de sus comunidades. En las asambleas, reuniones de *Kontseilu* y las *comisiones de barrio*, se constataba el interés por implicarse en la vida del barrio y compartir las actividades realizadas en la plataforma. Otros ejemplos serían la reunión que mantuvieron con el alcalde hace unos años para transmitirles sus preocupaciones y propuestas, o la participación en la comisión de fiestas de Barakaldo como grupo consolidado. Como se ha visto en la primera parte, cuando los adolescentes tienen la oportunidad de compartir, junto con los adultos, experiencias de participación activa en las decisiones organizativas y de la comunidad, son más propensos a mostrar mayor confianza en sí mismos y capacidad de agencia, empoderamiento, conciencia

crítica y conexión comunitaria (Blanchet-Cohen, et al., 2012; Larson, et al., 2005; Shaw, 2012; Hart, Matsuba & Atkins, 2014; Krauss et al., 2014; Wong et al., 2010).

“Estoy en la comisión de fiestas de Barakaldo, como la comisión joven, ya no es voz en el barrio, ¡es voz en las fiestas del pueblo! meterme en esto sin Giltzarri hubiese sido un horror... porque se hablan de cosas y de conceptos que si yo no hubiese ido a Giltzarri... no los tendría asimilados... no los sabría... simplemente proponer una cosa... yo no me atrevería a proponer nada si no hubiera estado en Giltzarri antes” (adolescente).

En este caso, el ajuste entre las oportunidades de desarrollar su responsabilidad a medida que adquirirían experiencia era una de las razones que tanto los adolescentes, como los educadores y las familias mencionaron para explicar la continuidad de la práctica comunitaria. Un ejemplo de la mayor seguridad y el compromiso consolidado aparece cuando uno de los adolescentes mencionó la capacidad de asumir el fracaso, al no lograr los objetivos marcados por el grupo. La coordinadora del servicio en su entrevista me recalcó que más importante que el proyecto saliese bien o mal, como recomienda Lansdown (2001), era el reto de cambiar de paradigma a la hora de trabajar con los adolescentes, y ofrecerles experiencias de aprendizaje, incluso de fracaso como mencionó el adolescente.

“He aprendido a que son capaces con creces, he aprendido a emocionarme con ellos, a saber que pueden hacerlo, a que ofrecen ideas innovadoras, a que son protagonistas y de que es importantísimo darles voz, a no tener miedo a que puedan ir las cosas mal o que los proyectos no salgan como uno espera, porque creo que ese aprendizaje es mucho más valioso” (coordinadora).

Las palabras de todos los participantes de *Kontseilu* y sus familias recuerdan a los procesos de empoderamiento y aumento de agencia, al referir todos el hecho de haber ganado mayor confianza en sí mismos, al tener que enfrentarse a situaciones complicadas que les generaban situaciones de estrés y ansiedad, como tener que preguntar a todos los adolescentes del instituto sobre sus intereses o tener que subirse a un escenario y hablar con micrófono delante de más de 300 adolescentes y personas adultas, incluidas a veces los responsables de la empresa subcontratada, la técnico del Ayuntamiento, o el propio alcalde.

“Es una forma de que aprendamos a ser más independientes y a valerlos por nosotros mismos” (adolescente).

“Yo creo que lo que han cogido aquí ha sido muuuucha seguridad” (familiar).

En este proceso, *Giltzarri eskola* era clave para los educadores, ya que en éste los adolescentes recibían una formación directa sobre los valores y competencias cívicas. Durante dos cursos

escolares, los adolescentes experimentaban diferentes emociones y sentimientos mediante diferentes técnicas, que eran recogidas y reconducidas por los educadores. Estas dinámicas parecían tener un efecto en los adolescentes, que intentaban generalizar a situaciones más allá del espacio del proyecto. Los adolescentes entrevistados que habían sido miembros de *Giltzarri Eskola* valoraban las estrategias que los educadores les transmitían, basadas en la resolución de conflictos. Subrayaban la importancia que le otorgaban a estas estrategias, que les servían para establecer relaciones más positivas y mediar en situaciones de conflicto no sólo en los espacios de *Giltzarri*, sino en todos los espacios de sus vidas. Los adolescentes que no habían sido miembros de *Giltzarri eskola*, y en su conjunto, subrayaban el papel de los educadores como transmisores de valores y generadores de espacios compartidos, inclusivos y seguros, especialmente cuando las cosas se torcían por roces entre algunos participantes, que les permitía sentirse uno mismo y abrirse. Durante las entrevistas, fueron dos técnicas las que se repitieron por la mayoría, “la técnica del sandwich”, que trabaja habilidades de mediación y motivación, y “la técnica de la naranja”, donde se entrenaba el diálogo, la empatía y la negociación. Además, ser miembro de *Giltzarri eskola* otorgaba una responsabilidad que los participantes lo percibían como un premio y reconocimiento: eran los “camisetas rojas”, los encargados de las veladas de los campamentos. Con la ayuda de las técnicas aprendidas en *Giltzarri eskola* y la imaginación que mostraban, tenían que pensar, planificar, gestionar, llevar a cabo y evaluar las actividades que se realizaban las noches de los campamentos de *Giltzarri*. Es decir, tenían un espacio natural como “contexto de prácticas” de las habilidades trabajadas en las sesiones de *Giltzarri eskola*. Esta forma de trabajo basada en la teoría y la práctica “de laboratorio” pero también “práctica real” en los diferentes proyectos de estructura, campamentos y actividades especiales, intentaba superar el peligro que Banks (2004) menciona sobre la adquisición de competencias. Para el autor, si el aprendizaje se basa en el análisis de la realidad y en ser críticos, pero no se ofrecen herramientas para hacerles frente, las personas pueden llegar a un sentimiento de frustración y de no saber qué hacer. Poner en marcha esta metodología favorecía además la puesta en marcha de prácticas de identificación con temas de preocupación común, que en palabras de Biesta (2016) resulta requisito indispensable para el desarrollo de la ciudadanía como identidad política (relacionada con las relaciones entre individuos y de éstos con la toma de decisiones).

*“Nos dan las llaves para nosotros poder aplicarlas en situaciones reales”
(adolescente).*

“Te enseñan a tratar con personas” (adolescente).

“Me gusta el rollo que llevan, es como que te quieren enfrentar a todo el mundo (...) te dan el paso a conocer a las personas por dentro, porque por un físico ya juzgas por la

calle, y siempre te van a intentar mejorar como eres, no van a ser como tus padres, pero te van a guiar” (adolescente).

En *kontseilu*, la competencia que más se trabaja era la de liderazgo. Los participantes venían con un bagaje de experiencias y aprendizajes y a lo largo de los dos cursos escolares, pude observar cómo este espacio resultaba un trampolín de entrenamiento en la competencia de liderazgo, en el que mediante diferentes estrategias educativas, los adolescentes iban atreviéndose a dar saltos, a coger confianza en sí mismos y a perfeccionar sus propias estrategias.

Las reuniones estaban centradas en la preparación de las asambleas (con todo el trabajo previo y posterior que esto requería), pero también en la interiorización de mensajes de confianza en sí mismos y en el grupo en su conjunto. Es decir, se llevaban a cabo procesos de empoderamiento, aumento de capacidad de agencia, mediante el reconocimiento, *“no sois conscientes de que os pusisteis delante de 204 personas, habéis superado con creces los objetivos que me he planteado con vosotros este año, puse que propusieseis 3 actividades por vosotros mismos, y lo habéis hecho ya con esta asamblea, es una pasada”*, la motivación *“en el momento en que sois del Kontseilu, vuestra mirada cambia, sois importantes para Giltzarri”*, y la delegación de poder *“el nacimiento de kontseilu viene de nuestra creencia de que los adultos no somos nadie para decir lo que vosotros queréis”, “sois reflejo, la gente va a aprender de vosotros, sois referencia”*.

En el *Kontseilu*, los procesos de trabajo que se generaban recordaban al “youth-driven” (Larson, et al., 2005), ya que los adolescentes se posicionaban desde un rol de agentes activos, actuadores de iniciativas. También les transmitían la necesidad de su presencia, que ella les veía como aliados, *“mi función es acompañaros, sin mí todo sería posible porque vendría otra persona, pero sin vosotros no”* (diario de campo, 5/12/2014). Pidiéndoles ayuda concreta durante las sesiones, con frases como *“ayúdame, tú sabes dónde están las cosas mejor que yo”* (diario de campo, 18/10/2014). Admitía que sólo ellos podían realizar determinadas tareas, con mensajes como *“la influencia que hace un igual es mucho mayor que si lo hace un adulto”*. La confianza en ellos mismos y en el grupo se percibía cuando había ocasiones que sus propias voces se posicionaban y se enfrentaban a la voz de la coordinadora. Un ejemplo fue el día que la coordinadora tuvo que recurrir al argumento de la edad y la experiencia después del intento fallido de convencerles con otros argumentos sobre una cuestión organizativa de la asamblea *“tenéis que darme un voto de confianza, por la experiencia...”* (diario de campo, 31/10/2014).

Para este entrenamiento y formación, la coordinadora se posicionaba desde un liderazgo transformacional, a caballo con el estilo democrático (Daft, 2006) (figura 19). Mediante el modelado verbal y no verbal, dentro de las reuniones aportaba una visión de cambio que conseguía transmitir a los participantes. Cuando hablaban sobre cómo éstos se tenían que posicionar frente al resto de adolescentes, la coordinadora les modelaba precisamente en dicha dirección, subrayando lo que consideraba prioritario y la necesidad de transmitirlo. El estilo democrático descansaba en su percepción de abrir espacios para escuchar la voz de los participantes, y este mensaje también les era transmitido para posicionarse frente a sus compañeros. Les recordaba que tenían que ser *“representantes, pero humildes”*.

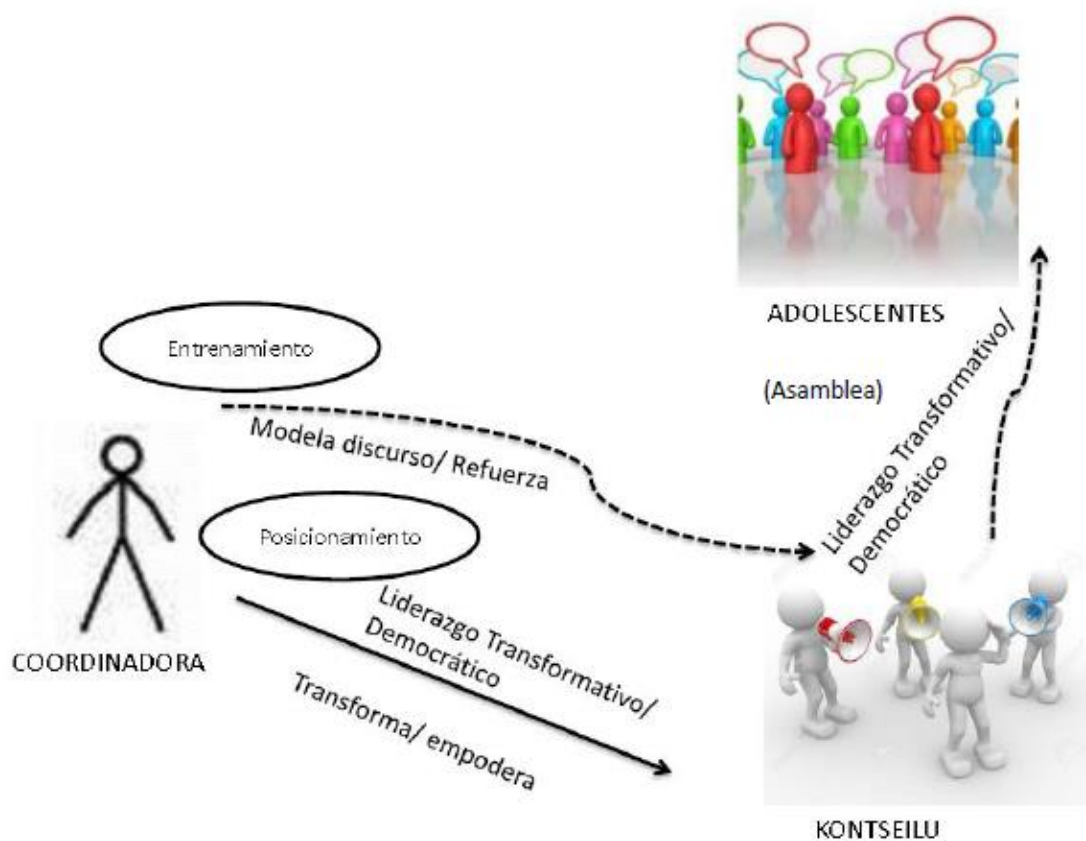


Figura 19: posicionamiento frente al grupo *Kontseilu* y entrenamiento basado en el modelaje del liderazgo transformativo.

Fuente: elaboración propia basado en Daft (2006).

Este aprendizaje transformativo es considerado entre los investigadores como un componente clave para los procesos de ciudadanía (Mezirow, 2003; Ranahan & White, 2016). Para Mezirow (2003, p. 58) se refiere a los procesos de aprendizaje que transforman los marcos de referencia problemáticos (asunciones o expectativas limitadas) a unos enfoques más inclusivos, no

discriminadores, reflexivos y modificables. En otras palabras, el aprendizaje transformativo no sólo busca la mejora de la destreza específica, también busca ayudar a los adolescentes a reflexionar de manera crítica sobre sus asunciones, a reconocer los diversos contextos y situaciones en los que recaudan información, a la autorreflexión y a los procesos dialógicos para llegar a decisiones justas (p. 60).

Sin embargo, en ocasiones se daban situaciones en las que los adolescentes experimentaban sensaciones de frustración al recibir, de forma totalmente inconsciente, diferentes mensajes sobre un mismo tema por parte del adulto. Dos temas destacados en este asunto fueron a) el colectivo diana del *Kontseilu* y b) la importancia de las asambleas. En cuanto al primero, a la hora de transmitir a los adolescentes participantes los objetivos y el colectivo diana a los que tenían que dirigir los esfuerzos, los mensajes variaban. Les hablaban de la importancia de la presencia de adolescentes más mayores en la plataforma, ya que éstos se convertían de forma natural en referentes para los más pequeños y les recalaban la necesidad de poner el foco en éstos. Les transmitía la responsabilidad de captar adolescentes más mayores, por la escasa presencia de la franja de edad 15-16-17 y les pedía que conectase con ellos *“que la gente mayor se lo crea, vosotros sois un referente y lo que tenemos que conseguir es que los más pequeños vuelvan, y cómo enganchar a los mayores”* (diario de campo, 5/12/2014). Pero, por otro lado, cuando se trataba de modelar los discursos para transmitirlos a grupos más grandes, se apreciaba que iban dirigidos al bienestar de los más pequeños: *“pensar qué es lo que quieren, y transmitirles que nos lo curramos si ellos quieren, pero que estamos aquí para eso, ¿cómo se siente uno de primero? (describe el proceso que vive un adolescente al entrar en el instituto) el mensaje es ese: nos lo vamos a pasar genial si vosotros nos decís qué queréis hacer para conseguirlo”* (diario de campo, 31/10/2014). Esto provocaba un desencanto por varios de los participantes, sobre todo los más mayores, que consideraban que los esfuerzos se dirigían a edades más pequeñas, dejando desamparados a los de mayor edad. Esta observación se repite en otros contextos de mi trabajo de campo. Durante una reunión del *Kontseilu*, por ejemplo, uno de los participantes llevó las respuestas de la encuesta que tenían que realizar de cara a la asamblea, donde tenían que recoger propuestas de sus compañeros de instituto. Entre estas propuestas, se encontraba *“menos cosas para pequeños”* (diario de campo, 7/02/2014). O en el mismo grupo de *Kontseilu*, cuando estaban repasando las propuestas recogidas para el *Giltzarri Eguna*, y la coordinadora leyó *“pintar caras a los niños”*, a lo que una participante respondió en tono queja *“a ver, se puede hacer, pero si es una fiesta para nosotros, pintar caras a niños...”* (diario de campo, 21/02/2014). Esta falta de oferta hacia el colectivo podía ser la que hiciese disminuir el interés de los más mayores, y de que, como

comentaban otros adolescentes en sus entrevistas, les llamasen “friquis”. Una de las entrevistadas era consciente de este asunto, y ella, clasificándose en el grupo de los mayores, se lamentaba de no acudir a las *asambleas* ya que las votaciones para realizar actividades eran por mayoría, y era el grupo de los pequeños el que ganaban siempre al haber más presencia de ese grupo de edad. En mi opinión, hablando de manera metafórica, lo que Giltzarri ofrecía al inicio era un camino lleno de estímulos que los adolescentes comenzaban a andar y disfrutar al inicio del proceso, escogiendo actividades y participando en las mismas, donde aprendían diferentes destrezas. Pero el camino seguía con una pendiente, ya que en las partes más elevadas del sendero se requería mayor responsabilidad y esfuerzo. Los adolescentes se debaten entre el reto de la responsabilidad y la pérdida de novedad. Además, hay que asumir que el tiempo requiere dedicación, y a algunos les resultaba costoso y abandonaban el proceso. Aquellos que se quedaban paseando por este sendero eran caminantes con un perfil característico que comparte un sentido de responsabilidad y un sentimiento de pertenencia hacia la plataforma. Los restantes, al no recibir estímulos que daban respuesta a sus intereses propios de la edad, buscaban un camino para salirse del mapa. Como siempre me recalaba la coordinadora, ellos trabajaban mediante el “ensayo y error”, y en relación a este tema, detectaron la necesidad a finales del curso 2014-2015, y propuso al grupo la posibilidad de generar espacios de encuentro sin educadores, donde ellos dinamizaran las reuniones y trabajasen aspectos que les preocupasen.

Otro tipo de situación en la que se generaban situaciones de frustración lo encontré en relación al mensaje que se daba en el espacio de *asamblea*. Los educadores, en general, dedicaban mucho tiempo a transmitir mensajes sobre la importancia de este espacio y sobre la importancia de la representatividad de sus grupos. Intentaban transmitirlo mediante mensajes de seducción, pero en ocasiones, el tono imperativo “*tenéis que ir sí o sí*”, “*es obligatorio...bueno...no, pero es vuestra responsabilidad*” tomaba protagonismo. En alguna otra ocasión, sin quererlo, equiparaban el tiempo de *asamblea* con el tiempo escolar, y como se ha visto en el apartado anterior, estos tiempos no resultan favorecedores para la participación. Un ejemplo de esto lo viví en una reunión de una comisión de barrio, en el que el grupo se puso a hablar de la *asamblea*, que iba a ser el próximo sábado a las 12.00. Uno de los adolescentes confesó que no se iba a levantar, que se iba a quedar dormido. Un compañero le dijo que le podía mandar un *whatsApp* para que se despertase. El educador le reforzó esa iniciativa con un “*muy bien*”, y le dio feedback al comentario del primero: “*de todas formas eso no es excusa, para ir al instituto también os levantáis pronto, incluso más*” (diario de campo, 18/02/2014). Tal vez sin quererlo, lo que en realidad había hecho el

educador era equiparar el espacio de asamblea con un espacio obligatorio por los adolescentes como es el instituto, y puede que causase una respuesta muy diferente a la esperada. Este era un tema que preocupaba mucho a los participantes del *Kontseilu*, el hecho de que cuando la gente escuchaba la palabra “asamblea” salía corriendo porque lo veían como algo aburrido y obligatorio. Por eso, uno de sus integrantes, siempre matizaba “*es encuentro, no asamblea*”.

b) Autonomía y participación.

“Si tú le das la libertad de hacer algo, va a estar más feliz que si tú le obligas a hacerlo” (adolescente).

Cuando los adolescentes y sus familias describieron lo que más valoraban de la experiencia de *Giltzarri*, la autonomía y la libertad de elección fueron las más citadas. Estos dos elementos son considerados por Mitra (2004) como elementos favorecedores del aumento de agencia, al actuar y/o ejercer influencia y poder sobre una situación dada, en este caso, sobre la influencia que ejercían los adolescentes participantes sobre los diferentes espacios y acciones de la plataforma. En la figura 20 quedan recogidas las estrategias concretas que realizaban para desarrollar la autonomía y la participación de los adolescentes.

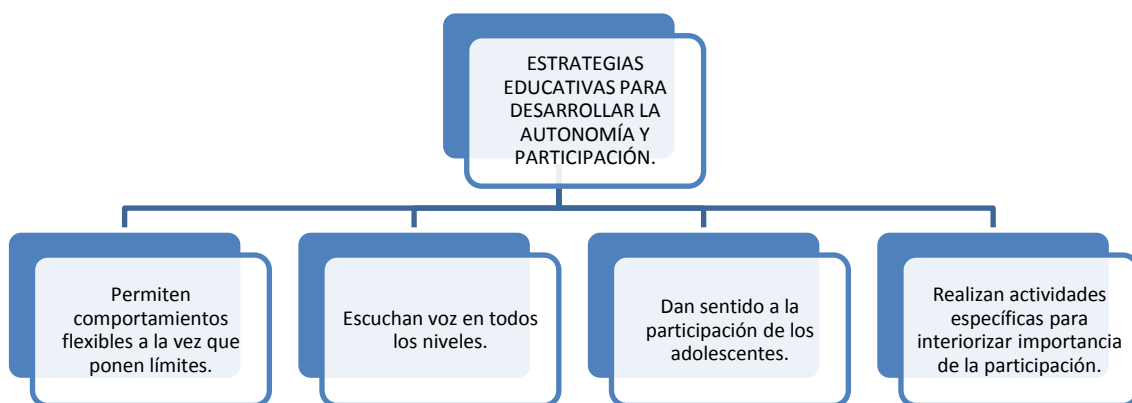


Figura 20: estrategias educativas para desarrollar la autonomía y la participación de los adolescentes.

Fuente: elaboración propia.

Por un lado, la autonomía estaba ligada a la “libertad en el espacio con un referente adulto” ya analizada en el apartado anterior. Los adolescentes y familiares, describían el entorno como un espacio en el que los adolescentes podían sentirse ellos mismos, no tener miedo de expresar lo que sentían y realizar ciertos comportamientos “prohibidos” delante de otros adultos, a la

vez que se sentían que había un adulto controlando la situación para que no traspasasen los límites y mantener el clima relajado y bienestar de todos los participantes.

“Yo soy fumadora, y a mí me dejaban fumar un poco ¿sabes? tenías la opción de poder fumar sin tener que molestar a los demás, te daban la opción de ser tú misma y a mí sí que me gusta” (adolescente).

“Te tratan como eres y se van a amoldar siempre a tus ideas...no te imponen ninguna idea, ni es una secta, ni te van a obligar a cambiar de imagen, es que eres, tú, y si te llevas bien, bien, y si te llevas mal, siempre habrá una manera de que intenten que...encajes en el grupo” (adolescente).

“Yo creo que esa libertad controlada de nuevo (énfasis en la palabra) me parece que les hace felices” (familiar).

Por otro lado, todos los adolescentes entrevistados subrayaban la oportunidad que encontraban en *Giltzarri* de que sus voces fuesen escuchadas. La propia estructura de la plataforma estaba basada en la opinión de los participantes, aspecto realmente valorado por los protagonistas: *“a 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?”, “es un espacio claro para nosotros, donde podemos decir y hacer lo que queramos y bueno, siempre hay ayuda de los educadores”, “antes de entrar en Giltzarri nadie me escuchaba o nunca me habían dicho ¿qué quieres para el barrio?”.*

En relación a su experiencia escolar, las percepciones de los entrevistados coincidían con la de los educadores en la poca escucha de sus voces por parte de los adultos. Según los educadores, las prácticas que experimentaban se basaban, en la mayoría de las veces, en la repetición, en hablar cuando el profesor les preguntaba y además, basando la respuesta en lo que éstos querían escuchar y no en su opinión o libre expresión. Este tema lo pude observar en una sesión de comisión de barrio. La educadora les pidió que dibujaran lo que para ellos significaba participar. Como se aprecia en las imágenes, los dos primeros dibujos (imagen 12 y 13) muestran una idea muy reducida del término, basada en levantar la mano en el espacio del aula. La tercera imagen (imagen 14) añade el espacio de recreo mediante un campo de fútbol, por lo que parece que amplía su significado y lo experimenta también junto con sus iguales. El último dibujo (imagen 15) es el único que expresa un significado amplio del término, recalcando la necesidad de expresar la voz y aportar ideas.

“Muchas veces vemos a nuestros chavales que son en la escuela loros, repiten, depende del profesor, lo de siempre, pero... si todos lo llevarían más a fondo, si llevaría la participación más en la escuela, desde pequeños, la transformación social sería mucho mayor” (educadora).

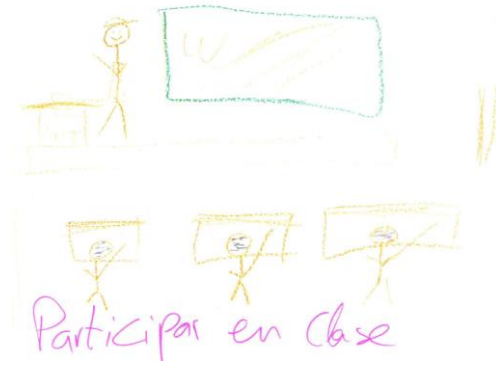


Imagen 12: dibujo de participante ABG sobre participación. Curso 2014-2015.

Explicación de la adolescente: "levantar la mano".



Imagen 13: dibujo de participante ABG sobre participación. Curso 2014-2015.

Explicación de la adolescente: "normalmente, cuando hacemos un trabajo, nos dicen que participemos".

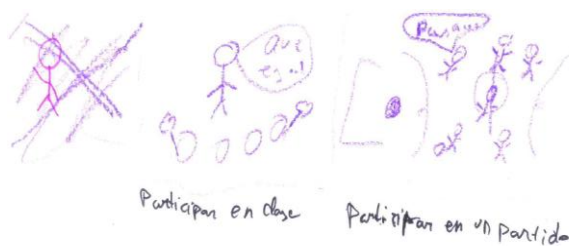


Imagen 14: dibujo de participante ABG sobre participación. Curso 2014-2015. Explicación del adolescente: "levantar la mano y participar en clase".

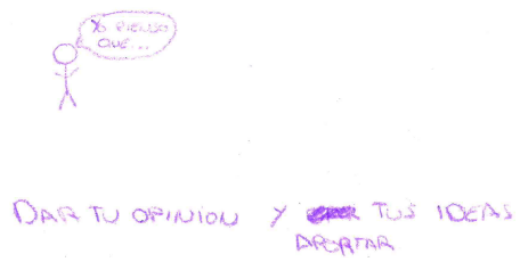


Imagen 15: dibujo de participante ABG sobre participación. Curso 2014-2015.

Explicación de la adolescente: "En cualquier situación tendrás que dar tu opinión ¿no?"

En Giltzarri, sus voces eran escuchadas en todos los niveles de participación que ofrecía la plataforma; desde el inicio de curso acudiendo a los centros educativos y preguntando por sus intereses para la creación de grupos, a la marcha de éstos una vez establecidos, como a los intereses y cuestiones que iban surgiendo a lo largo del curso que podían concluir en nuevos proyectos, y a los espacios de *asamblea*, donde estaban todos los adolescentes del municipio invitados a asistir para escuchar sus demandas y propuestas. Todos los adolescentes además de valorar este aspecto consideraban que estaban respondiendo a una necesidad, no sólo personal, sino a una necesidad comunitaria, ya que tanto los adultos como el barrio necesitaba la voz de los adolescentes para convertirse en un barrio mejor. Un adolescente comparaba su experiencia en *Giltzarri* con estrategias que otros entornos emplean para escuchar su voz, criticándolas, debido a que están basadas en la consulta impersonal, mediante encuestas, y que además sentía que no valían para nada.

"Pienso que nuestra voz tiene que ser escuchada, creo de verdad que hay muchísimas personas de mi edad que tienen sentido común, que piensan con sus

propios medios, y que de verdad muchos tienen más idea que los mayores por ejemplo ¿no? Entonces me gustaría un montón que se nos empiece a escuchar pero de verdad, no que nos hagan encuestas o que nos hagan tonterías”
(adolescente).

Otra de las estrategias que empleaban de manera frecuente, y que era muy valorada por la técnico y la coordinadora, era la de dar sentido y hacerles conscientes de su participación, a recordarles por qué estaban allí *“para tener ideas hay que trabajarlas, eso es lo que hacemos en el auzo”,* y a la importancia de trabajar en equipo para la consecución de objetivos y a darles valor a su presencia *“nuestro objetivo es dar un poco de vida a este barrio...el trabajo en grupo es súper importante, a partir de ahora vamos a hacer cosas concretas, con lo que tenéis en la mochila”.* También realizaban actividades específicas para interiorizar la importancia de la participación en esos grupos, como la elaboración de una encuesta y un trabajo posterior con las respuestas obtenidas, visualización de vídeos de trabajo en equipo o la lectura de poemas e historias y el posterior trabajo también sobre el mensaje. En una de las sesiones de *Auzo Batzorde Cruces,* por ejemplo, trabajaron con un poema de Mario Benedetti. Lo leyeron en alto, preguntó si lo habían entendido, y la educadora intentó juntar el mensaje del poema con la importancia de participar, y en ese caso concreto, de participar en el grupo: *“¿no veis cómo las opciones que nos da el mundo, que parece que sólo podemos hacer eso? (refiriéndose al botellón, droga que habla el poema) ¿en quién está la esperanza? En vosotros, la esperanza está en vosotros de que podáis cambiar las cosas. En el auzo podemos hacer cosas que pueden cambiar un poco el barrio”* (diario de campo, 10/12/2014).

c) Toma de decisiones.

La configuración de los espacios y las estrategias empleadas me recuerdan la distinción realizada por Larson, et al. (2005) sobre los modelos de intervención en los programas dirigidos a adolescentes. Como indican los autores, mi estudio de caso no refleja realidades extremas, sino que se trataba de un continuo entre ambos extremos en los que se movía el poder según el asunto que se trataba. En la tabla 27 queda recogido de forma esquemática y a modo de guía los tipos de toma de decisiones que se daban con cada uno de los perfiles profesionales, así como la forma de llevarlo a cabo.

Tabla 27:

Tipo de toma de decisión y forma de llevarlo a cabo por parte de los monitores, educadores y coordinadora.

	Monitor (Grupos de actividad)		Educador (Comisiones)	Coordinadora (Kontseilu)	
TIPO	Sobre el taller	Sobre aspectos de la plataforma	Planificación de actividades. Marcha del grupo.	Selección de propuestas.	Planificación asamblea.
CÓMO	Ofrece información general. Realiza preguntas abiertas. Da opinión personal (a veces). Ordena ideas. Busca consenso.	Da protagonismo a figura <i>Mugitalde</i> . Da protagonismo al grupo. Realiza preguntas abiertas de exploración. Redirige. Recoge información. Realiza preguntas de aceptación. Busca opinión de todos.	Recuerda información de sesión anterior y puntos del día. Da mensajes de motivación. Realiza preguntas dirigidas. Ofrece alternativas en momento bloqueo. Información sobre temas. Redirige. Subraya componente comunitario. Da opinión personal. Capta la atención cuando alguien se despista. Da sentido a la actividad.	Sintetiza Realiza preguntas abiertas. Da opinión personal. Transmite mensajes dirigidos Fomenta sentimiento comunitario.	Escucha. Aporta ejemplos de experiencias pasadas y experiencia propia. Modela.

Fuente: elaboración propia.

Por un lado, se encontraba el primer nivel, los grupos de actividad, en donde el monitor adoptaba un papel importante. Su objetivo principal, de cara al público por lo menos para mantener la motivación de los participantes, iba encaminado a enseñar habilidades concretas y especializadas, como aprender reglas del rap, técnicas de teatro o pasos de baile. El adulto adquiría un rol de liderazgo, que era sensible y responsable hacia los adolescentes, y que creaba un marco de normas y estructuras para ofrecerles. Los adolescentes, por su parte, tenían la posibilidad de realizar aportaciones dentro de esos marcos, pero también, y a diferencia del modelo realizado por Larson et al. (2005), tenían la oportunidad de realizar iniciativas y aportaciones que se salían de éste. La toma de decisiones en relación a los talleres se basaba en la planificación de éstas, en los procedimientos e incluso en el contenido. Aunque los monitores llevaban la sesión previamente preparada, los adolescentes tenían la oportunidad de consensuar sobre los horarios si tenían una semana de exámenes o llegaban fiestas como la semana santa o la semana blanca, sobre cómo estructurar las sesiones o sobre la propia actividad, como cambiar el guion de la obra de teatro, elegir una canción para bailar, realizar recetas concretas en cocina, llevar partituras de casa para aprender a tocar la guitarra o cambiar algún paso de baile. Pero también tenían la posibilidad de influir en otras decisiones que excedían los tiempos de los talleres, y que afectaban a la marcha de toda la plataforma.

Para eso estaba la figura del *Mugitalde*, figura que los monitores reconocían y valoraban mediante mensajes verbales “*es una responsabilidad chula, es la voz del grupo, con un papel bonito... todo lo que decidamos aquí lo va a tener que contar al resto de la gente, a las educadoras...*”. Los monitores reconocían la importancia de los espacios del *Mugitalde* y se preocupaban por estar informado, no sólo de esta figura, sino de sus quehaceres, mediante la coordinación con la educadora y la coordinadora.

Independientemente del tipo de decisión que se fuese a tomar, los monitores daban valor a estos momentos, reconociendo el espacio que tenían los adolescentes de expresarse y de escucharse, y se valían de la simbología del círculo, como la “*mesa redonda del Rey Arturo*”, para tomar la decisión. Incluso cuando alguno de los participantes quería expresar algo, éste se lo comunicaba al monitor y, dándole valor, pedía a todos los integrantes que realizaran el círculo para escucharle y debatirlo entre todos. En algunos casos, cuando el monitor sabía de antemano que se iba a realizar alguna toma de decisión, se lo comunicaban al inicio del taller, como si de un enunciado se tratase, para que cada uno de los presentes lo pensase a lo largo de la sesión y en los últimos minutos, cuando le daban el espacio específico, tuvieran las ideas más claras. Era el caso, sobre todo, de las decisiones que había que tomar como grupo para que el *Mugitalde* las apuntase y las llevase a la comisión correspondiente.

La postura de los monitores variaba en función de la toma de decisión que había que realizar. Fuera una decisión relativa al taller o no, siempre lanzaban las propuestas mediante la transmisión de información y una pregunta abierta de opinión. En las decisiones relativas al taller, generalmente mostraban dos posturas que seguían a la pregunta: en alguna ocasión, introducían su opinión para intentar reconducir, y en otras ocasiones, se valía del silencio y en caso de tener que intervenir, lo hacía para ordenar las ideas de los participantes. Lo único que buscaban, y así se lo expresaban al grupo, era el consenso entre todos. Se trataba de decisiones que favorecían el sentimiento de pertenencia al grupo y de sentir propio el producto que estaban generando, buscando una mayor implicación por parte de éstos mediante el protagonismo y la “posesión” del espacio y el producto. Un ejemplo fue el caso de la decisión del título de la obra que estaban realizando y del nombre artístico del grupo de teatro. En estos procesos, el número de participantes influía en la manera de tomar la decisión. En general, la forma que tenían de tomar las decisiones era por consenso, introduciendo la propuesta y debatiéndola entre todos antes de realizar la votación. Cuando el grupo era mayor, la tendencia era votar a mayoría, y posteriormente se intentaban realizar argumentos que persuadiesen a los que habían votado en contra de la propuesta vencedora.

En las decisiones que no eran relativas al taller y que cogía protagonismo el *Mugitalde*, el posicionamiento de los monitores solía ser el siguiente: le daban paso en el grupo para que tratase el tema en cuestión; les daba protagonismo al recalcarles que eran decisiones que tenían que salir de ellos ya que afectaban directamente a sus vidas, animando a la responsabilidad pero a la vez quitando ciertos miedos que podían surgir ante ésta. Hacía uso de preguntas abiertas sobre una temática que ayudaban a los adolescentes a ir explorando nuevas ideas, escuchaban, y redirigían cuando percibían que había opiniones suficientes o que se dispersaba la conversación; recogían las opiniones, hacían preguntas que buscaban la confirmación y reconducían, algunas veces ofreciendo sus opiniones, apoyando propuestas de participantes que les resultaban más realistas. Buscaban la opinión de todos los participantes, independientemente de su situación. En estos espacios, el *Mugitalde* recogía las propuestas de sus compañeros, ayudado por la síntesis que los monitores les proporcionaban.

A partir del segundo nivel, lo que los documentos directores nombran como “estructura” (*comisiones y kontseilu*), los adolescentes cogían más protagonismo y responsabilidad en relación a la marcha de la plataforma, y así se lo hacían saber los adultos. Eran formas de intervenir que recuerdan al modelo “youth-driven” (Larson, et al., 2005), cuando los participantes se convertían en agentes y aprendices activos al tomar las riendas. La postura de los educadores en la toma de decisiones, como indican Larson, et al. (2005) era de facilitador, de compañero. El protagonismo de los participantes era tal, que en ocasiones, sobre todo cuando tenían que tomar decisiones importantes o realizar actividades que habían decidido entre todos, los educadores cambiaban sus turnos de trabajo porque era el único momento en el que todos los integrantes de su grupo encontraban consenso para juntarse. Incluso cuando las razones de no poder hacerlo traspasasen la obligación, la educadora no juzgaba sus decisiones y buscaba otras alternativas.

Las tomas de decisiones eran variadas dependiendo de las características del grupo. Todos los grupos decidían sobre la marcha de éste. En el *Auzo Batzorde Cruces* por ejemplo, el primer año tomaron decisiones sobre el evento de “Santa Agueda”, las actividades a realizar durante las vacaciones del verano, la planificación y ejecución de una fiesta y un vídeo promocional sobre el barrio. El segundo año, con el grupo cambiado, tomaron decisiones sobre el juego “Bost Baietz”¹⁴, sobre diferentes actividades a realizar junto con la Comisión de Fiestas y sobre un nuevo club que crearon “el Club de los Misterios”. En el *Auzo Batzode San Vicente*, hablaron

¹⁴ Se trata de un programa televisivo de preguntas por la calle de una de las cadenas autonómicas.

sobre la plantación de tomates ecológicos, sobre el uso de la radio escolar y sobre la realización de actividades junto con la Comisión de Fiestas. En el *Auzo Batzorde Bagatza*, el primer año tomaron decisiones sobre el juego “lo sabe, no lo sabe”, sobre el mercadillo solidario, y sobre el establecimiento de normas de convivencia. Esta última medida fue idea del educador, al ver las características especiales del grupo.

Para el entrenamiento en este proceso, el posicionamiento de los tres adultos era muy similar. Aunque diese la impresión de que los educadores improvisaban cuando estaban cara a cara con los adolescentes, lo cierto es que los tres educadores se preparaban previamente la sesión, unos mediante un papel apuntando todos los puntos que quería tratar y cómo lo iba a hacer, otros de manera mental y compartiéndolo la mayoría de las veces conmigo al inicio y al final de las sesiones. Durante las diferentes sesiones, mientras los adolescentes proponían, sus educadores les hablaban de lo que otras comisiones estaban realizando, o la posibilidad de coordinarse para poder realizar algo juntos.

Una vez en la reunión, primero recordaban la información tratada en sesiones anteriores, hasta llegar al momento en el que estaban y recordaban los puntos de ese día, con frases como *“a ver, os refresco un poco, el otro día dijisteis (...) os meto eso como introducción, venga, ¡que veo que tenéis ganas de pensar!”*. Daban la palabra a los participantes mediante una pregunta o un mensaje de ánimo, estilo *“¡vamos a pensar!”*. Era el momento en el que los adolescentes comenzaban a dar sus ideas y propuestas. Los educadores escuchaban atentos, dirigiendo la mirada hacia la persona que tuviese la palabra. A veces, el grupo se bloqueaba, y en estos momentos los educadores introducían otras preguntas con posibles alternativas o daban información sobre los temas que estaban tratando, que ayudaba a pensar a los participantes. Otras veces el grupo se dispersaba, a lo que los educadores daban respuesta redirigiendo la conversación hacia la toma de decisión que estaban llevando a cabo.

La toma de decisiones siempre tenía un componente comunitario, y los adolescentes eran conscientes de esto, y de ellos mismos salía la preocupación de tener en cuenta su barrio a la hora de planificar las diversas actividades. Las decisiones se tomaban de manera democrática y consensuada. A veces, el educador preguntaba y se debatía entre todos, sobre todo cuando el número de participantes era más reducido. En otras ocasiones, primero les pedían que se pusiesen en grupos pequeños para debatir las preguntas, y posteriormente estos pequeños consensos se ponían en común en grupo grande para volver a debatir. Esta estrategia, cuando el grupo era más numeroso, permitía un entrenamiento más personalizado sobre el proceso de toma de decisiones, sobre todo con participantes más tímidos. En esos momentos, los educadores se paseaban por los diferentes grupos, se quedaban un rato con ellos, les

escuchaban y les confrontaban. En todo caso, los educadores buscaban el bienestar de todos los integrantes del grupo, mediante acciones no verbales y expresiones. A diferencia de los procesos observados en los grupos de actividad, en estos espacios, si se encontraban diferentes propuestas, se realizaba un esfuerzo por incorporar todas las ideas, y la propuesta final era una nueva idea nacida de esta unión. Los adolescentes valoraban este aspecto:

“Si no le gusta una idea, pues igual él sabe cómo mejorarla, a nosotros siempre nos dicen que si no tenemos una idea para mejorarla, que mejor no digamos ¿sabes? Porque igual esa idea a él le parece buenísima e igual de repente decimos “¡es una mierda!” entonces al otro ¿cómo le va a sentar que le digamos eso de su idea? ¿no? Y yo creo que es también lo que nos enseñan, que siempre hay que respetar lo que digan los demás... no puedes hacer que esa persona se sienta mal, entonces yo creo que la idea, si a alguno no le gusta, se intenta meter cosas... en auzo si todos no estamos de acuerdo no se lleva...” (adolescente).

A veces, los educadores aprovechaban para introducir su opinión personal para intentar redirigir su toma de decisión “a mí no es lo que más me gusta... ¿A vosotros os gusta?”, “¿está guay, ¿no?”. Esto sucedía sobre todo cuando intentaban abrir nuevas experiencias a los adolescentes, y las ideas de éstos se basaban en actividades que tenían fácil acceso, como un campeonato de fútbol. Aun y cuando su opinión no tenía el efecto que buscada, los educadores respetaban la decisión de los adolescentes.

En ciertas ocasiones, los educadores percibían que el interés de éstos disminuía en los procesos de toma de decisión, y ante eso, los educadores empleaban estrategias de captación de atención. A veces, dando sentido a la actividad, sobre todo cuando se trataban de momentos en los que estaban tomando decisiones a largo plazo. Otras veces, hacían uso de la jerga para llamar su atención. Otra de las estrategias observadas fue el refuerzo positivo para intentar conectar con los participantes. Por ejemplo, en una sesión de *Auzo Batzorde Bagatza*, realizaron una evaluación de grupo sobre una actividad que habían realizado, y la educadora les pedía la opinión y tomar decisiones en ciertos aspectos. Una de las chicas afirmó aburrirse, a lo que la educadora le contestó que había que hacerlo porque su opinión era importante. Este primer reconocimiento “abstracto” (en cuanto a que la importancia de su voz era un mensaje genérico, abstracto) no dio resultado, y la educadora pensó en realizar un reconocimiento sobre un acto que la adolescente había ejecutado, en este caso, un reconocimiento y refuerzo sobre su conducta durante el juego. Este hecho llamó la atención de la adolescente, y sonrió. Después de eso, se unió a la tarea encomendada (diario de campo, 19/02/2014).

El último nivel (*Kontseilu*) lo analizo aparte, porque, aunque también se acerca al modelo “youth-driven”, en las estrategias empleadas por la coordinadora durante los dos cursos de observación detecté cómo ésta experimentó el peligro que Larson, et al. (2005) señalan en este modelo. Se trató del “temor” inconsciente de que los adolescentes participantes no tuviesen el suficiente liderazgo ni experiencia organizativa para llevar a cabo las tareas que requería una *asamblea*. Este cambio de enfoque del adulto, que pasaba del temor al reconocimiento, me permitió observar un cambio también en la metodología de intervención, pasando de un intento inicial de dar protagonismo con riesgo de caer en procesos cercanos al tokenicismo, a un protagonismo real.

Durante el primer curso, aprecié un mayor protagonismo de la coordinadora, que se asemejaba al quinto escalón de la escalera de participación de Roger Hart (1992), “informados y consultados”. Transmitía mensajes que reforzaban la voz de los participantes como “¡Mecagüen la leche! (tono broma), si sabemos qué es lo que quiere la gente, podemos trabajar a vuestro gusto” (diario de campo, 7/02/2014) o “aquí tenéis vuestro espacio” (diario de campo, 21/02/2014). Pero no conseguía que los adolescentes tomaran la iniciativa, por lo que solía tomar la palabra la mayoría de las veces, llevaba el orden del día fotocopiado y a la hora de repartir tareas realizaba una propuesta previa que la sometía a debate. Para la toma de decisiones se mostraba más firme en su posición, y eran aspectos como el diseño de un espacio de la *asamblea* lo que dejaba en manos de los adolescentes. Para la última *asamblea*, por ejemplo, se presentó al grupo con una fecha ya consensuada con el equipo educativo. Los adolescentes mostraron su rechazo al tratarse de un sábado a la mañana, ya que consideraban que mucha gente no iba a acudir por pereza. La coordinadora expresó la razón por la que habían tomado la decisión, apelando a la responsabilidad de la gente hacia la participación. Para ellos, el hecho de hacerlo un viernes a la tarde suponía dejar fuera a cierto número de adolescentes por tener que acudir a otras extraescolares, y al ponerlo el sábado, la decisión quedaba en la conciencia de cada uno (diario de campo, 3/10/2014). Para esa *asamblea*, el equipo también decidió cambiar de metodología, y la coordinadora se lo transmitió a los participantes, entregándoles un guión con una propuesta para debatirla y preparando materiales como la presentación que los adolescentes iban a usar.

Pero el segundo año la dinámica cambió. La coordinadora, que me confesó en su entrevista y a lo largo de muchas charlas informales que su percepción del grupo en general y cada adolescente en particular había cambiado, se mostró más relajada ante el grupo, y delegó la mayoría de los aspectos organizativos. Sin embargo, seguía habiendo momentos en los que

retomaba la dirección de la sesión, pero era de forma consciente y en reuniones pensadas para trabajar aspectos relacionados con la confianza en uno mismo y en el grupo.

El tipo de decisiones que tomaban en las reuniones eran sobre la estructuración de los tiempos y los espacios de la *asamblea*, de su planificación previa (cómo recogían la opinión), y sobre la aceptación o la negativa de las propuestas de sus compañeros para llevarlo a votación general a la *asamblea*. Algunas veces los propios adolescentes hacían selección antes de leerlas en alto, cuando se trataban de propuestas que para ellos “no tenía ningún sentido” y no se podían cumplir, como “un viaje a Tomorrowland”¹⁵, o propuestas que ya se estaban llevando a cabo, como grupos de funky o cocina. Las demás propuestas las exponían de forma oral y lo decidían entre todos. En el transcurso de estos debates, había toma de decisiones que, a propuesta de la coordinadora, lo dejaban en manos de los grupos especializados. Por ejemplo, si había alguna propuesta relacionada con un concurso de talentos, decidían trasladarlo a la Comisión “*Gertakizunak*” para que ellos le diesen forma y lo expusiesen en la *asamblea*. Cuando se trataba de aspectos que ya habían experimentado, la coordinadora les dejaba libertad para realizarlo como considerasen. Cuando se trataba de aspectos novedosos, ella tomaba más la dirección, explicando la propuesta y sometiéndola a votación. Este fue el caso de la detección por parte del equipo de la ausencia de espacios de votación general en las *asambleas*, e introdujo la propuesta de pegar cartulinas y entregar post-it y les preguntó qué les parecía (diario de campo, 31/10/2014). La coordinadora les ofrecía información muy variada sobre la marcha de la plataforma, explicándoles que su papel era hacer de intermediaria entre los educadores y ellos.

A la hora de trabajar con las propuestas que habían traído, la dinámica solía ser la siguiente. Primero leía cada participante sus respuestas en alto, mientras la coordinadora iba apuntándolas en un papel. Cuando tenía alguna duda sobre qué quería decir, le preguntaba al adolescente y éste se lo aclaraba. Ella iba sintetizando, mientras los compañeros escuchaban atentos. Cuando finalizaban, la coordinadora nombraba de una en una las propuestas, y las iban debatiendo entre todos “*¿vamos igual diciendo qué nos parecen las cosas?*”, transmitiéndoles un cierto grado de poder “*¿y vosotros qué opináis? ¡aprovechad que sois Kontseilu!*” (diario de campo, 21/02/2014). Durante este debate, la coordinadora introducía su opinión, a veces después de escucharles al verles que no se ponían de acuerdo, y otras veces al inicio, al abrir el tema. En su discurso, fomentaba, con muletillas muy

¹⁵ Festival de música electrónica celebrada anualmente en Bélgica.

dirigidas en ocasiones, el sentimiento comunitario y la necesidad de aprovechar los recursos existentes, *“no tenemos que hacer algo repetitivo, sino sumarnos a lo que hay, para eso animaros vosotros, sacad cuadrilla, lo bonito es hacer cosas en el barrio, si hay generaciones, más bonito, una de las cosas que podríamos hacer, sí o sí, es sacar cuadrilla, en vez de hacer, sumarnos”* (diario de campo, 217/2/2014). El estilo directivo del “sí o sí” de este último ejemplo se repetía en situaciones en las que la coordinadora tenía claro que quería que saliese e intentaba influenciar, tanto en el comportamiento de los participantes de *Kontseilu*, como en el discurso que éstos debían adoptar de cara a sus compañeros *“tenéis que recalcar el tema de las cuadrillas, el que se apunten a las comisiones que se van a crear para fiestas, Giltzarri eguna, el bullying y la participación, lo importante que tenéis que transmitir es que si no participan, si no se comprometen, Giltzarri eguna no tiene sentido”* (diario de campo, 3/03/2014).

Una vez debatido, se volvía a apuntar en un papel, y se pasaba a una tabla para exponerlo en la asamblea y llevarlo a votación. Para la primera asamblea del curso 2014-2015, por ejemplo, fui yo la encargada de realizar este trabajo.

La segunda parte que debían preparar y en la que debían tomar decisiones era en la planificación de los espacios de la asamblea propiamente dicha. En estos momentos, como he comentado, también hubo una delegación de poder. En el primer curso, la coordinadora presentaba a los participantes de forma más dirigida la planificación, y lo sometía a votación, pero a medida en que se fue generando el sentimiento de grupo que analizaré en el siguiente subapartado, los participantes iban adquiriendo mayor protagonismo. Éstos iban cogiendo mayor libertad para expresar sus ideas, debatirlas y defenderlas. La postura de la coordinadora en esos momentos era la de escucha, y la de aportar ejemplos de experiencias pasadas y su propia experiencia que les ayudase a adquirir nuevas ideas. Por ejemplo, para la preparación de la presentación del grupo, la coordinadora les pidió que pensasen previamente en casa. En la siguiente sesión, los adolescentes expusieron sus ideas. La coordinadora les escuchó, pero pareció no convencerle mucho la propuesta. Ella les transmitió la necesidad de realizar algo llamativo, que quedase en el recuerdo de los asistentes. Para ello, les pidió que recordasen su experiencia cuando ellos eran espectadores, y qué era lo que les hubiese gustado ver. Les dejó un tiempo para la reflexión, y al ver que no salían ideas, les propuso hacer una presentación con cartulinas, en las que por un lado apareciese una pregunta o frase de enganche, y en el otro lado una letra, para así conformar la palabra *“Kontseilu”*. Los adolescentes cogieron con agrado esta propuesta, y se pusieron a pensar en las frases que iban a emplear (diario de campo, 31/10/2014). La postura corporal y el discurso que debían adoptar también era

modelado por la coordinadora, transmitiéndoles responsabilidad, y haciéndoles ver que con esas estrategias resultaba más fácil conseguir el objetivo *“esto es una asamblea, participar, si ellos ven que vosotros participáis, es lo que transmitís”* (diario de campo, 3/03/2014) o *“intentar ser cercanos, animar, que puedan sentirse más incluidos”* (diario de campo, 7/02/2014). Hacía hincapié en la necesidad de fomentar el desarrollo de pertenencia a la plataforma *“¿os digo lo que me parece a mí? Si es Giltzarri Eguna, es vuestra fiesta, cada uno que haga lo que quiera..., una propuesta, trabajar con la palabra Giltzarri ¿es bonito no?”* (diario de campo, 21/02/2014).

Que el discurso de la coordinadora transformaba las decisiones y las actitudes de los participantes lo pude apreciar en determinadas ocasiones. Por ejemplo, en una de las sesiones que la dedicaron al fortalecimiento de grupo, al inicio la coordinadora preguntó cómo se veían ellos, qué cualidades positivas creían que tenían. A la mayoría les costó, y la coordinadora les dio feedback de eso, recalcándoles lo importante que era tener seguridad en sí mismo. La segunda actividad consistió en dibujar lo que para ellos era el perfil del *Kontseilu* ideal. Todos los adolescentes señalaron que debía ser *“alguien seguro de sí mismo”*, siendo ésta la única característica en la que todos coincidieron (diario de campo, 18/10/2014). En relación a esta característica, una participante durante su entrevista me habló de la importancia de creer en ellos y en lo que estaban haciendo, mensaje que me recordó a los que la coordinadora les transmitía. El otro ejemplo lo observé en la reunión que llevaron a cabo sin la coordinadora. Aunque quería acudir, estaba enferma y por la mañana avisó de que no podría asistir. Aun así los adolescentes mantuvieron la convocatoria. En este espacio, observé comportamientos y discursos que si cerraba los ojos, podría confundirlos con el discurso propio de la coordinadora. Se generó una situación natural, en la que cada uno de ellos asumió su rol y sin contratiempos llevaron a cabo la sesión.

Capítulo 6:

Las voces de los adolescentes sobre representaciones y experiencias de ciudadanía a través de Giltzarri.



Los adolescentes son quienes experimentan en primera persona sus experiencias participativas y los ajustes o desajustes de los procesos. Contemplar la realidad participativa en un programa comunitario a través de sus ojos es un ejercicio esencial y revelador. En este capítulo, por tanto, me centro en las voces y en sus propias experiencias de los adolescentes en Giltzarri, concretamente, en los diferentes proyectos en los que participan, que se convierten en sus geografías diarias (Weller, 2006, 2007).

En el primer apartado analizo las representaciones de los adolescentes participantes en relación al concepto de ciudadanía, de los derechos y deberes de los adolescentes, y de la concepción que estos otorgan al “buen ciudadano”. En el segundo apartado analizo tres trayectorias participativas de tres adolescentes miembros del grupo *Kontseilu*, de 17, 16 y 15 años. El análisis comparativo se ve enriquecido por fragmentos de otras entrevistas así como de la observación participante. Estas prácticas ilustran los micro-espacios de la ciudadanía, en las que los adolescentes cambian su noción de “pertenencia” e “identidad” que a menudo son consideradas bajo el paraguas de la noción dominante de la ciudadanía (Weller, 2007).

6.1 La percepción de los adolescentes respecto a su condición de ciudadanos y respecto a ser un “buen ciudadano”.

Las experiencias en los diferentes proyectos comunitarios de la plataforma Giltzarri expuestos como el vídeo de “cadena de favores”, la plantación de tomates ecológicos, o la participación en campañas municipales contra la violencia de género, muestran experiencias de ciudadanía activa de los adolescentes. Estos ejemplos muestran el enfoque dinámico de los aprendizajes (Morán, 2007) que permite “experimentar la democracia en transformación” (Biesta, 2016), y distan a menudo de los niveles de participación y nociones de ciudadanía que experimentan en el currículum formal de mínimos (Kerr, 2000; Osler & Starkey, 2005).

Para profundizar en la vivencia de los adolescentes, protagonistas de estas experiencias, se realizaron 27 entrevistas. Aunque no puedo establecer una causalidad entre las respuestas de los adolescentes y sus prácticas en la plataforma, ya que a lo largo del día experimentan en más ámbitos que también influyen en su noción de ciudadanía, lo cierto es que entre los entrevistados participantes de la plataforma, los discursos sobre la ciudadanía varían según el nivel de participación que estén experimentando. En este apartado, me centro en analizar las representaciones de los adolescentes participantes en relación al concepto de ciudadanía, de los derechos y deberes de los adolescentes, así como de la concepción que otorgan al “buen

ciudadano”. Cabe recordar en este punto que la elección de los entrevistados no fue aleatoria. Tuve en cuenta en factor edad para poder minimizar su efecto. Es decir, como se ha visto en el capítulo 5 con un grupo de comisión de barrio, no haber tenido tiempo para poder experimentar diferentes niveles de participación influye en la manera de estar, y probablemente, en la representación de ciudadanía. Para intentar minimizar este aspecto, todos los entrevistados, independientemente del nivel en el que estuviesen participando, tenía 15 o más años. De esta forma, en el análisis de los resultados obtenidos podría poner el foco en la influencia de sus elecciones y sus experiencias participativas en los diferentes proyectos.

Al comenzar a hablar sobre qué entendían los entrevistados por ciudadanía, pronto me di cuenta de que para la mayoría era un concepto abstracto, que no sabían definir. Cuando cambié el enfoque y les pregunté si ellos, como adolescentes, se consideraban ciudadanos, muchos de ellos afirmaron, justificando su respuesta en cuanto personas que caminan y conviven en el día a día en la sociedad.

“Todos somos personas iguales (...) nos tienen que tener en cuenta también ¿no? Que no sólo ellos están en este mundo y que los jóvenes no somos nada (...), tienen que darse cuenta que estamos ahí” (adolescente).

“Yo creo que somos todos iguales y que ser cívico entraría en todas las personas que quieran ser un ciudadano (...) decente vamos” (adolescente).

Esta idea, aunque no sabían ponerle nombre, está muy ligada a la concepción cosmopolita que defiende esta tesis, enmarcada en su dimensión práctica, donde todo individuo, independientemente de las características, ejerce ciudadanía. Sus experiencias compartidas durante las entrevistas, y su visión de la adolescencia en la sociedad muestra un compromiso con la ciudadanía que llevan a cabo en niveles micro, donde encuentran puntos o temas de interés en los que poder implicarse, que se convierten en acciones políticas (Weller, 2006, 2007).

Sin embargo, no todas las respuestas se encaminaron hacia esta concepción, y me encontré con tres tipos de excepciones. La primera excepción la encontré en aquellas respuestas que aunque afirmaron que los adolescentes eran ciudadanos, se mostraron dubitativos y no fueron más allá del “porque sí”, como si mi pregunta fuese una “pregunta trampa” y era esa la respuesta que quería escuchar. Todas estas situaciones derivaron de adolescentes participantes en los *grupos de actividad*. La segunda excepción fue la concepción de una adolescente de los *grupos de actividad*. Su testimonio recordaba a las características que Benedicto (2011) resume sobre el modelo actual de ciudadano: hombre blanco y

contribuyente en la sociedad. Cuando le planteé a esta adolescente si diferentes colectivos de la sociedad que no cumplían con estas características eran ciudadanos, mostraba indecisión, primero recurriendo a la negativa y luego dudando. La última excepción fue la concepción de un miembro del *Kontseilu*, ya que entendía el término “ciudadano” desde la concepción literal del término: persona que vive en la ciudad. Cuando se quería referir a un ciudadano, empleaba la palabra *persona*.

En relación a los derechos y deberes, las respuestas obtenidas muestran una fotografía que, aunque no es generalizable, matiza una serie de valores y comportamientos en los diferentes niveles de participación.

La diversión fue el derecho más citado entre los adolescentes (tabla 28), pero existían matices en las diferentes concepciones que le otorgaron. Sin adentrarme en el debate del verbo “jugar”, tanto entre las respuestas explícitas sobre los derechos, como entre otras preguntas encaminadas a profundizar en sus experiencias, las nociones de “diversión” y “juego” variaban entre los diferentes niveles de participación. En todos los casos, ambos términos se acercaban a experiencias placenteras, pero era precisamente el tipo de búsqueda de placer lo que generaba la diferencia. Así, la mayoría de los entrevistados de grupo de actividad hacían alusión al juego y a la diversión en su concepción más distendida: momentos de encuentro, de ociosidad y despreocupación. Las respuestas de *comisiones* y de *kontseilu* cogían otro camino, y ligaban la diversión con momentos de responsabilidad, de implicación y respuesta activa ante una iniciativa. Para ellos, “jugar” suponía adentrarse en caminos que en ocasiones se verían perdidos, y que con la ayuda de sus compañeros y educadores conseguían continuar su ruta.

Tabla 28:

Derechos de los adolescentes según los entrevistados.

	Grupos de actividad	Comisiones	Kontseilu
Derechos	Divertirse (5). A ser escuchados (2). Disponer de educación. Respetar. Disponer de información.	Disponer de educación (4). Divertirse (4). A ser escuchados (4). Disponer de sanidad (2). Alimentación (2). Disponer acceso a cultura (2). Disponer de un hogar. Jugar. Disponer de cuidados.	Disponer de educación (10). A ser escuchados (7). Divertirse (5). Disponer de sanidad (2). Disponer de un hogar (2). Disponer de cuidados.

Fuente: elaboración propia.

La educación (artículos 28 y 29 de la CDN) es un derecho que en el grupo de actividad lo mencionó una adolescente, y que en los niveles de *comisiones* (4) y de *kontseilu* (10) apareció repetidas veces. La acción de dedicar tiempo al estudio iba acorde con otros sentimientos mostrados en relación al aprendizaje. Así, por ejemplo, para la mayoría de los entrevistados de los *grupos de actividad* estudiar no aparecía como un derecho, pero sí era mencionado en repetidas ocasiones como un deber. Otro ejemplo de la coherencia expuesta en sus discursos era que para los que consideraron el estudio como un derecho, consideraron que un buen ciudadano se caracterizaba por su afán de superación y necesidad de formarse.

Otro derecho que iba en aumento según el nivel de participación que ejercían los adolescentes fue el de la escucha. A diferencia del nivel grupo de actividad que también fue mencionado por una entrevistada de 17 años, en los niveles de *comisiones* y *kontseilu* ascendía a más de la mitad de los entrevistados. El artículo de la CDN que vela por este derecho es el artículo 12 “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. Como señalan otras investigaciones, se enmarca dentro del bloque de participación, ya que, atendiendo a los autores de referencia (O’Donoghue, et al., 2003; Hart, 1992; Lauritzen, 2006; Checkoway & Gutierrez, 2009; Farthing, 2012; Golombek, 2002; Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000; De Miguel Martínez, 2004; Novella et al., 2014) y a las recomendaciones de los organismos internacionales como el Consejo de Europa (Goździk-Orwell, 2008), es imposible comenzar procesos de participación genuinos sin escuchar realmente la voz de los menores. Por último, en las respuestas de *comisiones* y *kontseilu* aparecían derechos básicos ausentes en las respuestas de los *grupos de actividad*, como la sanidad, el hogar, la alimentación y el cuidado. Dos respuestas del nivel de *comisiones* apuntaban a los derechos de autorrealización de Maslow (1943) al mencionar la cultura, o al artículo 31 de la CDN “los

Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

En relación a los deberes que los entrevistados consideraban que tienen los adolescentes (tabla 29), la gran mayoría, independientemente del nivel de participación en el que se encontrasen, aludían al deber de estudiar.

Tabla 29:

Deberes de los adolescentes según los entrevistados.

	Grupos de actividad	Comisiones	Kontseilu
Deberes	Estudiar (7). Obedecer (2). Ayudar en casa. Ser responsable. Informarse.	Respetar (6). Estudiar (5). Ayudar (2). Ser crítico. Informarse. Implicarse.	Estudiar (6). Superarse (3). Respetar (3). Escuchar (3). Cumplir leyes (3). Ser responsable (2). Ayudar (2). Cuidar la ciudad.

Fuente: elaboración propia.

Lo que llama la atención de estas respuestas es que se da una transformación de la esfera privada a la esfera pública en cuanto a deberes según van subiendo niveles y experiencias participativas. Los deberes que según los adolescentes de los diferentes *grupos de actividad* aluden a su ámbito privado: ayudar en las tareas del hogar, ser responsable en relación con la casa y los estudios y obedecer a los padres. Una adolescente, de 17 años, mencionó el deber de informarse para poder tomar decisiones. Sin embargo, el sentido de las respuestas da un giro en los grupos de *comisiones* y en el grupo *kontseilu*, donde la esfera pública cobra protagonismo. Deberes como el respeto, la ayuda, informarse y ser crítico con la información, cuidar la ciudad, participar e implicarse son ejemplo de esto.

La concepción que tienen sobre los deberes está ligada de forma estrecha con su concepción de “buen ciudadano”. La mayoría de los adolescentes consideraban que debía ser respetuoso y amable (tabla 30). El análisis de contenido sobre esta dimensión la he llevado a cabo, como he mencionado en el capítulo metodológico, a partir de los códigos y categorías de Novella et al., (2013). Esta clasificación de los resultados me ha permitido observar las diferencias existentes entre los testimonios de los entrevistados de los diferentes niveles de participación. Como analizaré a continuación, parece que el hecho de haber vivido experiencias participativas de mayores niveles de responsabilidad lleva a configurar un concepto de buen ciudadano con más matices, niveles y exigencias encaminadas a la comunidad.

Tabla 30:

Concepción buen ciudadano según los adolescentes entrevistados.

	Códigos	Grupo de actividad	Comisiones	Kontseilu
<i>Ciudadanía consciente y responsable:</i>	Respeto	Respeto (4). Feliz (2). Crítica.	Respeto (9).	Respetuoso (10). Feliz (6).
	Civismo	Es amable (3). Tolerante (2). Contribuye económicamente en la sociedad.	Ayuda (9). Cumple obligaciones (2).	--
<i>Ciudadanía participativa, crítica y comprometida:</i>	Participación	--	Implicado. Participativo.	Implicado (10). Participativo (10).
	Sentido comunidad	Tiene sentido comunitario (3).	Tiene sentido comunitario (9).	Tiene sentimiento comunitario (9).

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Novella et al., (2013).

El ciudadano consciente y responsable, en palabras de Novella et al. (2013), es aquel que conoce y cumple con sus deberes, y que también conoce y se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos (p. 37). Para los autores, el respeto hacia el entorno, hacia el otro y el autorrespeto entrarían dentro de esta categoría. En mi investigación, esta característica es la más repetida por los discursos de los adolescentes, independientemente del nivel de participación. La mayoría de las respuestas se centraban en el respeto hacia los otros, aunque algunos entrevistados también me hablaron del respeto hacia el entorno, con ejemplos de no quemar contenedores o no hacer graffitis por la calle. Lo que Novella et al. (2013) denominan “autorrespeto” lo encuentro entre los discursos de mis entrevistados con el adjetivo “ser feliz”, y se situaban en un marco de convivencia, de seguir los pensamientos e intereses propios sin perjudicar a los demás. En relación al civismo, otro aspecto que recoge este tipo de ciudadano, las respuestas de los adolescentes visibilizaban el saber estar en la ciudad y el cumplimiento de una serie de normas establecidas para la convivencia.

El ciudadano participativo, crítico y comprometido, siguiendo a Novella et al. (2013) es aquel comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás y/o del propio “sistema” de ciudadanía establecido. En su estudio, la participación la posicionan en los dos tipos de ciudadano, pero en mi estudio las respuestas de los adolescentes en este aspecto se enmarcan en esta idea. El grupo de *Kontseilu* es el que más valora esta característica, hablando, de forma unánime, de la necesidad de implicarse y participar.

El sentido de la comunidad, otra de las características de este tipo de ciudadano (Novella et al., 2013) es la segunda característica (después del respeto) más citada por los entrevistados. A

diferencia de los tres adolescentes que consideran que un buen ciudadano debe tener un sentido comunitario, participar e implicarse, en los niveles de *comisiones* y *kontseilu* es una respuesta unánime. Aludían a un sentimiento comunitario que recuerdan a las concepciones de ciudadanía activa democrática defendida por la Unión Europea (Hoskins & Mascherini, 2009), o la ciudadanía democrática defendida por el Consejo de Europa (2010). Sólo una adolescente miembro del *Kontseilu* consideraba que para ser un buen ciudadano no hacía falta tener un sentido comunitario, y se acercaba a la idea del ciudadano cívico: *“no hace falta darlo todo por tu ciudad, ni desvivirte por los demás, creo que un buen ciudadano lo que tiene que hacer es vivir, intentar vivir su vida lo mejor posible, sacar adelante a su familia o lo que tenga... y dejar vivir”*.

Los testimonios de los entrevistados en relación a su noción de ciudadanía, derechos y deberes, así como de la noción del buen ciudadano, muestran una diversidad compleja de formación de identidades. Como se ha podido observar, aunque en la mayoría de los casos coincide el aspecto cognitivo con las acciones que llevan a cabo, no siempre es así, y se perciben diversidad de pensamientos en todos los niveles de la plataforma. Además, aunque no son datos generalizables, las respuestas obtenidas en las entrevistas, así como los comportamientos observados a lo largo de la observación participante me permiten cuestionarme la influencia que las experiencias de participación juegan en las concepciones de ciudadanía. Como se aprecia en la tabla 30, los participantes de *grupos de actividad* muestran una concepción más cercana a una ciudadanía consciente y responsable, más cercano a un enfoque liberal, y a medida que van subiendo de nivel en las experiencias de participación, las respuestas se encuadran más en una concepción de ciudadanía participativa, crítica y comprometida, más cercana a un enfoque democrático. Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos en la investigación por Novella et al. (2014), en cuanto a que los jóvenes que durante su infancia habían vivido experiencias participativas mostraban una idea de ciudadanía más vinculada a la dimensión comunitaria.

6.2 Trayectorias y recuerdos de sus experiencias participativas.

En este apartado analizo tres trayectorias participativas de tres adolescentes miembros del grupo *Kontseilu*, de 17, 16 y 15 años. El análisis comparativo se ve enriquecido por fragmentos de otras entrevistas así como de la observación participante.

6.2.1 Primera trayectoria. “Las ruinas son a menudo las que abren las ventanas para ver el cielo” (Victor Frankl¹): reconocimiento de las oportunidades de participación y dificultades experimentadas para llevarla a cabo.

Era un viernes del mes de febrero del año 2014 cuando comencé a ser parte de las reuniones de *Kontseilu*. La coordinadora nos había convocado a todos a las 15.00 h. en el topaleku del centro cívico Clara Campoamor. En esa época no podíamos juntarnos antes la coordinadora y yo para conversar mientras comíamos un pincho rápido como comenzamos a coger hábito el curso siguiente, ya que yo salía de la universidad a las 14.00 y tenía que ir directa para llegar a tiempo. A los dos minutos de llegar a la entrada del centro cívico le vi acercarse junto con una adolescente que mantenía una sonrisa permanente en el rostro. Al llegar, la coordinadora me dio dos besos y me presentó a Maialen, que me recibió con otros dos besos, y una sonrisa que desprendía simpatía y acercamiento. Entramos al centro cívico, y después de pasar por recepción para coger las llaves del topaleku, subimos las escaleras y entramos en el espacio. La conversación informal sobre el día a día de Maialen predominaba el momento, a la vez que la coordinadora iba preparando el espacio de la reunión abriendo varios paquetes de galletas y dejándolas encima de la mesita central de los sofás. Comenzaron a venir en forma de goteo seis miembros más del *kontseilu*, y la reunión no comenzó hasta las 15.15 que llegó el último adolescente que la coordinadora sabía que iba a venir, pero que no podía llegar antes porque su horario escolar se lo impedía. En el periodo de esos quince minutos entró Mikel, saludando de manera tímida a todo el grupo y buscando un sitio donde sentarse. La coordinadora se interesó por él, acercándose, pasándole la mano por los hombros y preguntándole qué tal estaba. Mikel le contestaba cada una de las preguntas con un tono de voz casi mecánico, que connotaba cansancio acumulado de toda la semana. Dos años después, Mikel tuvo que decir adiós a su participación en Giltzarri por alcanzar la mayoría de edad, y la sensación que quedó entre los educadores, fue, precisamente, que estaba cansado.

Mikel comenzó su andadura en Giltzarri en el año 2011, mientras cursaba 3º de la E.S.O. Durante los años de instituto previos reconocía no conocer la plataforma, ni darse cuenta de que pudiera haber una persona ajena al centro durante los recreos que se estuviese acercando a los estudiantes preguntando por su ocio y tiempo libre. En alguna ocasión algún amigo le había propuesto ir a un sitio que le llamaban “topaleku”, diciéndole que había juegos, pero siempre se mostró reacio en ir. Pero un día conoció a un chico fuera de su círculo habitual que

¹ El hombre en busca de sentido.

le invitó a seguir estrechando su relación en el mismo espacio que anteriormente había rechazado acudir. Movido por su interés de ampliar su pequeño círculo de amistades, acudió al *topaleku* y descubrió un nuevo mundo de diversión, que le pareció atractivo y acogedor y donde disponía de una oferta amplia de actividades gratuitas o de coste muy bajo, podía conocer a mucha gente y podía entablar relaciones con personas adultas. Además, fue creando un grupo de nuevos amigos que sobrepasaba su relación al espacio de *topaleku* o de las excursiones puntuales que realizaba, y comenzaron a quedar dos días a la semana para ir a jugar juntos a fútbol.

El curso siguiente, en 4º de la E.S.O, se apuntó a la comisión “*Asteburuko*” por su interés de planificar actividades para los adolescentes durante los fines de semana. A lo largo de ese curso, recuerda cómo su educador de referencia le animó, de forma muy insistente, a apuntarse a “*Giltzarri eskola*”. En 1º de bachiller comenzó a ser miembro, y recuerda su experiencia (aún no finalizada en el momento de la entrevista) muy positiva para su desarrollo personal y para poder hacer actividades para los demás, ya que les daban formación específica sobre resolución de conflictos y dinamización de grupos. Como colofón de este proceso, participó en los campamentos de verano donde recordaba haber sido uno de los camisetas rojas. Se trataba de un reconocimiento hacia la responsabilidad que tenían para con el resto del grupo al tener que dinamizar una serie de actividades. Otra actividad que destacó de su participación en *Giltzarri eskola* fue la actividad “*créate*”.

“Este año hemos hecho otra actividad que se llama “Créate” con chavales también de 12 a 18 que estábamos un día con ellos y realizábamos diferentes actividades. Eh... estuvimos modificando ropa, comiendo con ellos, haciendo la comida... Fue bastante bonito y no sé, fue... no sé, me gustó (se ríe), porque yo creo que todo el mundo se lo pasó bien y vieron que realmente, no sólo Giltzarri es realizar actividades puntuales que te tienes que apuntar, sino que el mensaje es: también pensamos en ti y podemos organizar las cosas con vosotros. Realmente éramos nosotros quien lo hacíamos que somos bastante independientes y poner en práctica todo lo que hemos aprendido y ver que Giltzarri funciona y que Giltzarri Eskola sirve para algo”.

En su primer año de *Giltzarri Eskola*, su educador de referencia le volvió a animar a que se apuntase a *Kontseilu*, y así lo hizo, a la vez que comenzó a acudir a las reuniones de la comisión “*Ekintzak*”, encargada de organizar las diferentes fiestas, como nochevieja o carnavales. En el curso siguiente y último de su trayecto en *Giltzarri* (2º de bachiller, año de la entrevista), le quedaba su segundo año de *Giltzarri Eskola*, mantenía las *comisiones* y el *Kontseilu* y se apuntó a la “comisión de barrio”, a la dinamización de recreos, a la “comisión *Hiritar*” y a un nuevo

grupo que sacaron sobre voluntariado. A la comisión de barrio se apuntó por el interés de dar vida a la calle, aunque no estaba en la comisión de su propio barrio, sino del barrio donde se encontraba su instituto (centro). Se lamentaba que Giltzarri aún con sus intentos, no había conseguido realizar iniciativas exitosas en su barrio, y él se resignaba a dar su tiempo en proyectos que funcionaban. Esta sensación también la sentía con el proyecto “dinamización de patios”, ya que él cursaba bachillerato que estaba ubicado en un centro colindante al centro de secundaria, donde estaba el educador de referencia y se hacían los proyectos socioeducativos. Tener que desplazarse de centro le suponía una dificultad en horarios y en accesos. La experiencia que vivía a la hora de tener que entrar en el patio del centro de secundaria, como otras experiencias en donde tenía que lidiar con una figura adulta las recordaba con cierta ansiedad, ya que la mayoría de las veces debían dar muchas explicaciones sobre sus actos y aun así no conseguían su propósito “a mí no me lo dan, porque soy un cualquiera en realidad”.

Cuando me comenzó a hablar sobre la experiencia de voluntariado, su rostro se relajó. La sensación constante durante la entrevista de tener enfrente a un adolescente con una vocación social muy marcada la constaté cuando comenzamos a hablar sobre su participación en este proyecto. Creado a partir de una demanda de un grupo que, como él, querían realizar acciones sociales, se juntaba y debatían qué tipo de acciones podían realizar. Durante ese año habían ido a cantar a una residencia, habían colaborado en el banco de alimentos, en el rastrillo solidario, y acudían de forma puntual a dos grupos de voluntariado formados por adolescentes de 1º y 2º de la E.S.O para acompañarles y hacer función de orientadores. Además, los educadores les ofrecían oportunidades de ir a conocer otras asociaciones con el fin de poder asociarse ellos en el futuro.

En el transcurso de la entrevista, Mikel me transmitió su sensación de ser mayor para estar en Giltzarri. Sin embargo, no cesaba su asistencia a los diferentes grupos ya que tenía muy claro que quería destinar su tiempo en los demás. Pero este “buen hacer” le suponía una serie de problemas que le generaban emociones negativas y, en ocasiones, se cuestionaba su continuidad en los diferentes grupos. Por un lado, tenía que lidiar con los comentarios que recibía de sus compañeros de instituto, burlándose de él por ser miembro de Giltzarri. En general, había una percepción de que la asociación estaba dirigida a los más pequeños, y que un chico de 17 años fuese miembro de ese grupo generaba, a veces, descalificaciones. Con respecto a su círculo de amigos, éstos le respetaban pero él sentía que a menudo tenía que mantener un equilibrio si quería seguir manteniendo su hueco dentro de su grupo.

“También tengo que tener vida social y me gusta salir con mis amigos y pasármelo bien y tomarme mis vacaciones e irme tranquilo y no preocuparme y cosas así pues también muchas veces tienes que renunciar a cosas para hacer otras cosas”.

Pero no le resultaba fácil despreocuparse de los asuntos sociales, ya que, además de todos los grupos de los que formaba parte, me comentó que pasaba muchas horas (entre risas me dijo que incluso más que algunos educadores) en la sede central, delante de un ordenador que le dejaban, para planificar y preparar actividades. Su implicación en la plataforma era bien recibida por el equipo educativo, y la aprovechaban para tirar de él en ciertas ocasiones, como cuando hizo trabajo de captación de gente de bachiller junto con su educador de referencia, o cuando junto con la educadora de fines de semana y un monitor organizaron un torneo de FIFA, o cuando se encargó de llamar al profesional que iba a dar la charla de hablar en público como representante de *Kontseilu*. Estas acciones le hacían sentir mayor responsabilidad e implicación hacia la plataforma, adoptando casi sin quererlo un rol de educador.

“Por ejemplo, el torneo de FIFA, había un chico que lo iba a llevar, se comprometió y a mí me llamaron cinco minutos antes de que empezara el torneo y tuve que coger todas mis cosas, ir a mi casa que vivo un poco lejos....de mi casa a la casa de cultura hay un cacho y llevar todas mis cosas, con mi buena fe, sin decir nada, sin quejarme y hacerlo. O discutir en un grupo y que alguien se marche enfadado, e ir a donde este chico y convencerle de que esa no es la solución y hacerle entender que puede hacer lo mismo pero amistosamente y que vuelva al grupo y ya lo solucionaremos o en voluntariado tuvimos una persona que no se encontraba bien, tuvo discusiones con su novia y lo dejó y estaba muy mal y lo dejó todo y la gente no se preocupó en decirle: porque lo has dejado o tal. Y yo me interesé por él, además le conocía, es amigo mío y más o menos, me preocupo por ti, te digo que vuelvas, que te lo vas a pasar bien, que vas a estar con nosotros que todo el mundo pasa por etapas así y ya está”.

Este rol a veces adquirido, sin embargo, no era muy bien aceptado por el resto de sus compañeros del grupo. En ocasiones había pequeños roces en el grupo *kontseilu*, que Mikel enfrentaba mediante el silencio, pero donde más conflictos percibía era en otros grupos donde la diferencia de edad con los demás participantes era mayor. Sentía que en varios proyectos se generaban subgrupos y que su presencia cuando asumía este rol incomodaba. Esto podía deberse tanto a la edad como a su figura de *Kontseilu*, aunque pensaba que su forma de relacionarse no se veía alterada por este aspecto. La idea de que los miembros de *Kontseilu* se “sintieran superiores” era una preocupación que rondaba siempre entre los debates en las reuniones del equipo educativo, y la coordinadora trabajaba este tema durante las reuniones. Por su parte, Mikel había aprendido de sus experiencias pasadas, y en la actualidad, reconocía tener claro cuál era el objetivo de estar allí, y sabía bien dónde y con quién invertir su tiempo.

Ante (aparentemente) estas adversidades, Mikel mostraba un sentimiento de pertenencia hacia la plataforma y me comentaba que se hubiese apuntado a más *comisiones* si el tiempo se lo hubiese permitido, tanto en el día a día debido a sus obligaciones académicas, como en cuanto a que su periodo en la plataforma finalizaba ese mismo año. Reconocía que los valores que promovían basados en la convivencia y en el sentimiento de grupo, como el apoyo que él recibía por parte de los educadores y de los amigos hechos allí en todos los aspectos de su vida eran la madera que mantenía encendido su fuego para seguir calentando su vocación y práctica social.

“Sentir que hay alguien conmigo, que yo estoy, él está, que estamos los dos juntos, nos apoyamos el uno al otro si algo sale mal y en las cosas buenas también, nos apoyamos cuando las cosas salen bien o cualquier actividad de Giltzarri, sentir que hay alguien que te apoye y que van contigo a muerte y que estáis por la misma causa, yo creo que siempre ayuda”.

6.2.1.1 Los obstáculos y los elementos facilitadores de la participación.

No todos los adolescentes entrevistados experimentan las mismas percepciones en cuanto a los obstáculos y a los elementos facilitadores en sus procesos de participación en la plataforma. En general, la edad (Eisenberg et al., 2005; Flanagan et al., 1999; Goethem et al., 2014; Wilkenfed, 2009, Wyness, 2009), el género (Fonseca & Maiztegui, 2014; Goethem et al., 2014; Jenkins, 2005; Portney et al., 2009), las características personales (Maiztegui & Eizaguirre; Warwick et al., 2011; Warwick et al., 2010), la familia (Barnett, 2008; Da Silva et al., 2004; Fletcher et al., Pratt et al., 2004; 2000; Zaff et al., 2003; Zaff et al., 2008), el grupo de pares (Davies et al., 2013; Davies et al., 2011; Da Silva, et al., 2004; Eisenberg, et al., 2005; Pearce & Larson, 2006; Yates & Youniss, 1998), las experiencias en el centro escolar (Davies, 2011; Furco, 2002; Gozdizk-Ormel, 2008; Morán et al., 2012 ; Novella et al., 2014; Torney-Purta, et al., 2001) y el imaginario social (Davies et al., 2013; Gaitán, 2010; Weller, 2007) se convierten en factores que influyen de manera directa en la participación en Giltzarri.

En el caso de Mikel, la edad, el grupo de pares y el rechazo experimentado por parte de otros adultos de referencia parecían ser los factores que dificultaban su participación, mientras que sus características personales y el apoyo percibido por sus amigos y los educadores eran los factores que la mantenían. No era un adolescente que tuviese impedimentos por parte de los familiares para acudir a los diferentes proyectos, como era el caso de otros adolescentes que se veían vetados de su participación al recibir como castigo en casa de no poder ir por diferentes motivos, pero principalmente por no cumplir sus responsabilidades escolares.

“Cuando hay que castigar a un chaval, en vez de quitarle la coca-cola o quitarle el salir el sábado de fiesta, le quitan del grupo al que va o de la excursión de Giltzarri” (educadora).

Tampoco era un adolescente que se viera agobiado de tiempo por las obligaciones escolares, como era la sensación de la mayoría de los entrevistados y de las familias consultadas, que incidían en los temas de los tiempos y los requisitos educativos que reducían el tiempo libre de sus hijos, que se iban incrementando a medida que avanzaban en los cursos académicos. Era un adolescente que tenía muy claro que quería destinar su tiempo libre en los demás y dedicaba todos sus esfuerzos a este objetivo. Su tiempo lo veía como un tesoro, un tiempo que es fundamental para el compromiso cívico (Cusworth, et al., 2009).

Sin embargo, todos los amigos de Mikel habían abandonado su práctica de Giltzarri. Este hecho recuerda que en ocasiones se corre el riesgo de desapego hacia el proyecto, sobre todo a medida que iban pasando los años. Las posturas durante las entrevistas y los comportamientos de aquellos adolescentes que se mantenían en los grupos de actividad y no querían subir a más niveles me mostraron dos grandes razones para darse estas situaciones de abandono: a) influencia de sus iguales y b) la predisposición personal.

En relación a la primera (influencia de sus iguales), 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 iba mostrando una fotografía cada vez más disonante. Los adolescentes creían que era un tema de imagen, y de seguir los roles sociales predominantes entre su grupo de iguales, lo que recuerda la idea de Arnett (2010) sobre el poder de las relaciones entre los iguales a la hora de tomar decisiones *“la gente se deja mucho influenciar por otros”, “el hecho de que tú fueras mi amiga ya condiciona el hecho de que yo te lleve a algún sitio”*. Esto sobre todo ocurría a partir de 3º o 4º de la ESO, cuando se iniciaban prácticas de ocio nocturno y en ocasiones de consumo. Los educadores se mostraban críticos hacia la influencia que ejercían los medios de comunicación en el establecimiento de estas prácticas, con mensajes que, como señalan Davies et al, (2013), Gaitán (2010) y Weller (2007), influían de manera negativa el compromiso cívico de éstos y aumentaban el prejuicio social.

“En tercero pues yo que sé, imagínate que empiezas a ir a la Sonora² (risas) Pues si has ido a la Sonora (se ríen más fuerte) ya no quieres... ya sabes lo que es y ya no quieres ir a una fiesta de la plataforma porque son muy mayores y muy guays” (adolescente).

² Discoteca local que permite la entrada a menores de edad hasta una cierta hora y no vende consumiciones alcohólicas en ese periodo de tiempo.

"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...". (familiar).

"Que si "Mujeres, hombres y viceversa"³, que si es que el Kiko Rivera⁴...el tonto hormonado de turno... son los ídolos, han cambiado los referentes. Los triunfadores hoy en día son los que salen en la tele" (educador).

En relación a la segunda razón (predisposición personal), los adolescentes, educadores y familiares coincidieron en que el ajuste de expectativas y las necesidades personales a lo largo del proceso influenciaban en la postura que los adolescentes tomaban ante la participación en diferentes proyectos. Entre los adolescentes, el tono de respuesta varió en este sentido. Los entrevistados que únicamente habían experimentado experiencias en los grupos de actividad, justificaban su no participación debido a no ver cumplidas sus intereses con los grupos existentes. Los entrevistados que se situaban en niveles más altos, mostraron una actitud más crítica con la actitud de sus iguales que no acudían, considerando que era una mezcla de falta de interés por la oferta disponible y falta de interés en moverse, es decir, por una falta de conocimiento relacionada con una cierta indiferencia *"Hay muchas veces yo creo que tampoco lo conocen, o que no saben, la gente que es un poco pasota ¿sabes? Que dicen "pues a mí me viene bien", sólo miran para ellos, lo demás me da igual"* (adolescente). Estas críticas se contrastan con las respuestas obtenidas de la mayoría de los entrevistados de los grupos de actividad, *"no estoy bien informada", "Tampoco he mirado nada", "no, ni el tiempo ni nada", "no me impide nada"*. Este es un tema complejo que aparece en investigaciones anteriores (Manson, et al., 2010) y refleja tanto factores de visibilidad del proyecto como de interés de los adolescentes (Novella et al., 2014). Si no se superan estas barreras no se logrará acercarse al proyecto y compartir las experiencias gratificantes, factores detonantes para la futura participación. En la participación en las *asambleas* por ejemplo, apreció cómo el número de participantes que iniciaba su recorrido disminuía en la segunda asamblea anual. Parecía que al inicio la curiosidad resultaba un factor clave, que disminuía con la falta de interés en las dos siguientes. En el caso de Mikel, una vez llegó a la plataforma parece que la experiencia le gustó y fue escalando peldaños, manteniendo la participación hasta los 18 años en un alto nivel de implicación.

Para Mikel, la edad parecía convertirse en el factor con más peso a la hora de experimentar experiencias de rechazo entre sus iguales. Las diferentes respuestas obtenidas fuera de las

³ Programa de televisión que por su contenido, es conocido como "programa basura". Se trata de un programa de citas, en el que hay un tronista (hombre o mujer) y diferentes candidatos. Todos los concursantes muestran una imagen que dista de tener problemas para encontrar pareja, de ahí su fama.

⁴ Personaje de la prensa rosa del país, conocido por ser hijo de una cantante reconocida, pero sin ningún mérito más, y que exhibe su vida en los medios de comunicación, donde predomina la fiesta.

experiencias de Giltzarri con sus iguales y sus amigos, y las respuestas obtenidas dentro de los diferentes proyectos le hacían sentirse en “tierra de nadie”. El rechazo que sentía en ocasiones por parte de sus iguales lo suplía con una mayor implicación y acercamiento hacia los adultos. Esta práctica se convertía en una manzana envenenada, ya que hacía esfuerzos por adentrarse al mundo de los adultos, y la respuesta que recibía era positiva entre los educadores de la plataforma, pero no tan positiva entre otros adultos de referencia cuando de querer ejercer su autonomía se trataba, lo que podría producir una cierta “dependencia” hacia el espacio Giltzarri, como cuando hablaba de las horas que pasaba en la oficina enfrente del ordenador. Esta postura, con lo que respectaba a sus iguales, no hacía sino distanciarlo más de sus realidades. Los más pequeños podían en un primer momento encandilarse por el hecho de poder relacionarse con adolescentes más mayores, aspecto que más de un entrevistado valoraba. Además, la mayoría de las actividades que realizaban estaban encaminadas a los primeros años de la E.S.O. Esta manera de trabajar confronta los resultados de la investigación de Wyness (2009) donde sugirió que se podía correr el riesgo de silenciar las voces de los más pequeños ya que los estudiantes más mayores y los profesores eran los que representaban sus voces. Los adolescentes participantes más mayores de Giltzarri no sentían esto, y no todos se lo tomaban de forma tan positiva como Mikel. Por un lado, demandaban espacios propios alejados de los más pequeños, sobre todo cuando se trataban de actividades lúdicas. Por otro lado, sentían que sus voces no quedaban representadas en los espacios de asamblea ya que las decisiones se tomaban por mayoría. El ejemplo de la adolescente de 17 años mencionado en el capítulo 5 es un ejemplo de esta situación, cuando me comentó su “boicot” hacia este espacio porque era el grupo de los pequeños el que “ganaba” siempre al haber más presencia, y los intereses entre éstos y los suyos eran muy dispares.

Sin embargo, cuando los adolescentes en la franja de 14- 16 sentían que “las reglas del juego” cambiaban en sus interacciones con los más mayores, es decir, cuando un chico o una chica de 14, 15 o 16 años percibía que el adolescentes de 17 años no le estaba tratando como lo hace un chico de 17 años en general, sino que lo hace comportándose como un adulto, la relación “ya no molaba tanto”, y, como señaló Mikel, se generaban situaciones y comportamientos de rechazo. La reunión de *kontseilu* en la que no acudió la coordinadora porque se puso enferma fue un claro ejemplo sobre este aspecto, al atribuirse de manera natural el rol de coordinador y dinamizar la reunión como si de la coordinadora se tratase. El resto de compañeros en general lo aceptó, aunque cuando surgían momentos de debate y ver que Mikel intentaba coger una postura vertical le lanzaban mensajes o miradas de malestar.

Vivir en un permanente desequilibrio entre la sensación de responsabilidad alimentada por los educadores y las interacciones de freno con sus iguales, así como el desajuste entre los intereses con sus amigos que excedían a las actividades deportivas y a los estilos musicales le hacía acudir casi de manera automática a los proyectos movido por su vocación social pero mostrando un rostro lineal caracterizado por la indiferencia. Durante su último año, esta forma de estar se hizo más visible, y la coordinadora mostró preocupación por su situación, acabando el curso (y por tanto su experiencia participativa en Giltzarri) con un cierto sentimiento de desasosiego “casi no le reconozco, tiene un pasotismo...”. Tener que abandonar un espacio y unas relaciones en donde él encontraba su lugar de forma obligatoria por haber alcanzado la edad máxima que permite la plataforma, fue probablemente el causante de su conducta de “desasosiego”.

6.2.2 Segunda trayectoria “Lo esencial es invisible a los ojos” (Antoine de Saint-Exupéry⁵): de la cerrazón a la apertura y descubrimiento. Un espacio de acogida.

Ander no es que fuera uno de los chicos más populares del instituto. Ni siquiera llegaba a entrar en el grupo imaginario de “los del montón”. Junto con otros pocos que mostraban una apariencia semejante a la de él, se movía entre la periferia y la frontera de los órdenes establecidos por los adolescentes en su posicionamiento social. Su melena y su vestimenta de colores oscuros y visibles grupos de música como “motor head” o símbolos como calaveras o diablos le hacía diferente en comparación con la mayoría de sus compañeros de instituto, que seguían otros patrones de moda (pantalones estrechos de pitillo, algunos enseñando los tobillos, y un corte de pelo con tupé).

La música era su pasión. Era vocalista de un grupo de música heavy, pero tenían muchas dificultades para ensayar porque no tenían un espacio propio. El resto de su tiempo libre lo pasaba con su grupo de amigos, según contaba, con resignación debajo de una tejavana. Pero eso lo encontraba más atractivo que estar en casa. Vivía sólo con su madre y la sensación de frialdad sentida estando allí le llevaba a buscar experiencias de calle, bien ensayando, entrenando a hockey o estando con sus amigos.

El primer contacto que tuvo con Giltzarri fue a través del educador en el instituto un año atrás, en 2º de la E.S.O. Éste se acercaba a Ander, y comenzaba a entablar conversaciones sobre su grupo de música, interesándose cada día más, y ofreciéndole la oportunidad de ayudarles a

⁵ El principito.

encontrar una sala de ensayo. Ander vio la oportunidad de salir de la monotonía y de poder hacer lo que más le gustaba, por lo que no dudo en dar una oportunidad a la experiencia. Se apuntó a la comisión “Gertakizunak”, donde los *mugitaldes* de diferentes *grupos de actividad* basados en las artes escénicas debatían y planificaban actividades de cara a mostrarlas en el barrio relacionadas con la música, el baile y el teatro. Ander no pertenecía a ningún grupo de actividad, pero le acogieron como representante de su grupo de música. El lugar de encuentro de estas reuniones era el centro cívico Clara Campoamor o la sala “naturgela”, ubicada en el parque botánico, muy cercana a dicho centro cívico. Esto le suponía coger el metro y desplazarse, pero era un aspecto que más que molestarle, agradecía, ya que le encantaba conocer gente de todos los estilos, y este espacio daba respuesta a su deseo. Unidos por el interés de las artes escénicas, encontraba adolescentes con diversos intereses, y sobre todo, donde todos estos intereses y gustos eran respetados y aceptados.

“Cuanto antes te des cuenta de que estas dentro de un grupo de personas con los que te sientes cómodo... pues mejor estarás a la larga ¿no?”

Estar en este grupo le permitía sentirse uno más en un grupo amplio de gente, le permitía moverse por diferentes lugares, le permitía ensayar con su grupo y le permitía exponer su música al público en general, como el concierto que realizaron en el “GazteaGo” de fiestas de Barakaldo. No sólo adolescentes, todo aquel que quiso, bajó al frontón de Lasasarre y disfrutó de la actuación que realizó junto con otros grupos y artistas adolescentes participantes de Giltzarri.

Durante el curso en el que se realizó la entrevista, Ander estaba en 3º de la E.S.O, y por el mes de diciembre de ese curso, la educadora de referencia⁶ se acercó un día en el recreo y le propuso ser miembro del *kontseilu*. Reconoció ir a ciegas a este grupo, pero empujado por su experiencia positiva en la otra comisión y las ganas de seguir conociendo gente. En el momento de la entrevista, llevaba tres reuniones con el *Kontseilu*. Mostraba su satisfacción por haber entrado en los dos grupos, ya que las experiencias que vivía le ayudaban a crecer como persona, al realizar diversas actividades donde se trabajaba el compañerismo, la empatía o la solidaridad. El grupo le daba calor, y se sentía arropado. Pero aún le quedaban posos de inseguridad cuando de “enfrentarse” a la realidad del instituto se trataba. Se sentía en cierto modo “presionado” cuando tenía que ejercer su función como *Kontseilu*, ya que entraban en disonancia la responsabilidad que él mismo se había adquirido, con el sentimiento de “cierto

⁶ Se hizo un cambio de educadores entre dos centros, de ahí que emplee el masculino al inicio y el femenino después.

temor” que le suscitaba ponerse enfrente de algunos compañeros de instituto y preguntarles directamente qué les gustaría hacer en su tiempo libre.

6.2.2.1 Un ambiente acogedor y seguro frente al recelo.

El caso de Ander es un claro síntoma de que, hoy en día, no es posible entender los comportamientos de los adolescentes sin adentrarse en las relaciones con sus iguales y los reagrupamientos. Los que se “alejan” del círculo establecido, suelen adoptar comportamientos “marginales”, quedándose en casa viendo series de televisión o jugando a videojuegos, o saliendo a la calle y buscando espacios alejados de los ocupados por aquellos que durante la semana en horario escolar les hacen la vida menos fácil. Quedarse relegados les induce a sentir unos sentimientos de rechazo hacia aquello que les rodea, y buscar una salida a menudo no resulta sencillo ante dicha situación.

Ander encontró un camino entre “las zarzas”, que fue abierto por aquel educador que se acercó y se interesó por él. Respetó sus tiempos y recelos y fue paciente en la construcción de su relación, ofreciéndole información y apoyo, aspectos fundamentales para generar un sentimiento de seguridad (Lansdown, 2011). Seguramente no fue una casualidad que el educador emplease la estrategia de entablar la relación a partir de sus gustos musicales, ya que, como recuerda Úcar (2008) los aspectos más próximos a nosotros son los que realmente nos interesan, y era muy fácil detectar que a Ander le interesaba la música.

Empujado por sus ganas de salir de su rutina, cogía con agrado la obligación de desplazarse para acudir a los dos grupos de los que era miembro. Este fue un caso puntual en mis entrevistas (y parece que se extendía entre los residentes en Cruces), ya que se le propuso ser miembro del grupo *Kontseilu* sin haber pasado previamente por Giltzarri Eskola, condición necesaria para ello. Como he señalado en el capítulo anterior, existe un arraigo hacia el barrio en los distritos periféricos entre todas las franjas de edad que resulta inhabitual ver este tipo de movilizaciones, a no ser que el beneficio de la movilidad supere el propio hecho de tener que desplazarse. Ander encontraba un beneficio personal, basado en la sensación de acogida y seguridad. Solía ser habitual escuchar a los adolescentes describir los diferentes espacios de Giltzarri como “hogar” o “familia”, siendo indiferente el nivel de participación en el que estaban participando, como comprobaron Larson et al. (2005). Lo que para Ander era poder tener un grupo de referencia, poder ser reconocido y crecer como persona, se concretaba en la posibilidad que encontraba en los espacios de experimentar, de elegir, de ser él mismo, de expresar su creatividad mediante la música, de ensayar nuevas habilidades y roles, de resolver

conflictos y de formar su identidad desde una base de igualdad y colaboración en un ambiente de diversión (Jennings, et al., 2009; Kirshner, 2009).

El espacio de *Kontseilu* era tal vez el espacio donde más podía ensayar habilidades y nuevos roles de liderazgo. Ander sentía presión al tener que enfrentarse a “sus miedos”, a tener que entablar conversaciones con aquellas personas que en su día a día le hacían la vida menos fácil. Aun así, Ander no tenía intención de dejar el grupo y quería hacer frente a sus miedos, ya que el respaldo y el cariño que recibía en el grupo por parte de sus compañeros y de la coordinadora le hacían coger fuerzas y sobreponerse en los momentos más duros. Este era un sentimiento generalizado del grupo entero de *Kontseilu*, ya que todos experimentaban sensaciones de frustración e impotencia a la hora de tener que realizar su trabajo dentro del instituto y se convertía en una tarea ardua por dos razones fundamentales: Por un lado, por el escaso número de respuestas que conseguían por parte de los compañeros, y por otro, por la falta de reconocimiento en algunos momentos por parte de los adultos de los centros escolares.

“Una vez fuimos sin la educadora y la profesora no nos abría, pasaba de nosotros, estaba paseándose por el patio, cuando se acercaba a nosotros le decíamos que nos abriera, que...que éramos de Giltzarri, y ella...seguía paseándose”
(adolescente).

Aunque Ander no era miembro de Giltzarri eskola, sus compañeros entrevistados me confirmaron que este proyecto también resultaba un lugar idóneo para trabajar la educación en emociones. Mediante diferentes ejercicios prácticos trabajaban el miedo o la autoestima. Los adolescentes en un primer momento experimentaban nerviosismo ante estas actividades, pero poco a poco se iban relajando y entraban en la dinámica, que les hacía sentir diferentes emociones y que más tarde veían positivo haberlas trabajado.

“Ese día estábamos trabajando los miedos que tenía la gente, que tenemos que trabajar los miedos, que no es malo tener miedos, que simplemente hay que trabajarlos y hay que intentarlo y al final se te va quitando el miedo. Entonces me acuerdo que nos pusimos todos a llorar, joe lloramos mogollón porque era como: joe estoy diciendo mis miedos aquí y nadie me está juzgando, nadie se reía de tus miedos. Al final creamos una atmosfera que fue: joe que bien tengo miedo y no me está diciendo nadie me dice nada”.

Durante las reuniones del *Kontseilu* y en las ocasiones en las que los adolescentes compartían sus sentimientos con los educadores, una función importante de éstos se basaba en asegurar que los fracasos no diesen lugar a resultados negativos, como la disminución de la autoestima o de la seguridad. Los educadores en esos momentos de frustración jugaban un papel

tranquilizador, les escuchaban, les transmitían que no pasaba nada, y sobre todo les reconocía y les animaban diciendo que lo estaban haciendo bien, repitiéndoles constantemente que en todo momento estaban acompañados por ellos. En el caso concreto de *Kontseilu*, aparte de las estrategias mencionadas, les dejaba ver que la tarea era difícil porque los adolescentes no estaban acostumbrados a que les preguntasen, que ellos estaban educando y les modelaba en ciertos comportamientos para mejorar sus estrategias *“hemos apostado...lo tenemos que tomar en serio, va a funcionar si nos lo tomamos en serio, nosotros como Kontseilu creemos, apoyamos, es una responsabilidad porque habéis votado”* (diario de campo, 31/10/2014), o pidiéndoles que dejaran espacio de protagonismo y que ellos se mostrasen como interlocutores para presentar a otras personas. Esta forma de proceder, apoyando, motivando y retroalimentando de manera directa y/o indirecta contribuía a mantener un entorno que generaba procesos de realización personal (Jennings, et al., 2009).

6.2.3 Tercera trayectoria *“Nunca pierdas tu muchosidad”* (Lewis Carroll⁷): La implicación comunitaria.

La sonrisa con la que me acogió Maialen se prolongó a lo largo de los dos cursos que estuve con ella. Era una chica muy positiva, con muchas ganas de hacer cosas, y que siempre sabía ver el lado positivo de las cosas. Era una chica con luz.

Esta luz comenzó a brillar en 2º de la E.S.O. Recordaba pasar los tiempos del recreo sentada con sus amigas en unas escaleras del patio, aburrida, debido a la falta de oportunidades para realizar actividades. Un día, la educadora de su instituto se acercó a ellas, y les invitó a ir a una fiesta de Giltzarri. No se lo pensaron dos veces, y a partir de entonces, *“estuvo a tope con Giltzarri”*, un nuevo mundo que ofrecía un sinfín de oportunidades. Lo que más valoró fue la posibilidad de expresar su voz, y no sólo eso, sino que ésta se tenía en cuenta y hacían todo lo posible para llevarla a cabo.

“En el colegio al final siempre, vas a elegir una carrera o cualquier cosa y no, no puedes hacerlo...joe tío, siempre te limita algo!. Y aquí llegas y dices: joe, quiero hacer esto. Y te dicen: vale. Y es como: ¿Cómo que vale? A mí me pilló por sorpresa, es como: jo yo es que quiero hacer guitarra y claro yo venía de que vas a un sitio y les dices: ¿qué hay para hacer? Y te dicen: estos grupos. Pues no me gusta ninguno. Pues no puede hacer nada. En plan llegabas y decías: cómo me gustaría que hubiese guitarra. Y dicen: Pues hazlo. ¿Cómo que hazlo? Sí, sí, trae 10 personas de los que sepan hacer guitarra y yo te hago un grupo. Y yo: ¿en serio? Sí. Conseguí a cinco y les dije: es que no encuentro más. Y me dijeron: hacemos el grupo. Hicimos, encontramos a mogollón de gente y ahí nos juntamos y fue como:

⁷ Alicia en el país de las maravillas.

jostras que puedo hacer algo que yo quiero proponértelo y llevarlo a cabo!. Fue como, es que en otros sitios tú llegas y nada, hay tres grupos y esos tres grupos si no te gustan fuera. Y aquí es como: ¿Puedo hacer lo que yo quiera de verdad de verdad? Y te dicen: que sí, que sí, hazlo. Y al final, eso es lo importante”.

Comenzó con el grupo de guitarra, un grupo que nació de su propio interés, donde aprendía a tocar y realizaban exhibiciones. También se apuntó a funky, porque le encantaba bailar. Al ser el *mugitalde* de los dos grupos, era la representante en la comisión “Gertakizunak”, y exponía las inquietudes de sus compañeros y acordaba fechas y planes para exhibir lo que hacían en el barrio.

Al año siguiente, en 3º de la E.S.O, se apuntó a la comisión de barrio y a Giltzarri eskola animada por su educadora. Para el barrio, organizaron una gynkana en la que tomó parte gente más mayor de 18 años. En Giltzarri eskola, organizaron la actividad “créate” y las veladas de los campamentos. La forma de proceder a la hora de preparar una actividad siempre era la misma: primero realizaban una consulta, bien preguntando ellos directamente, bien por redes sociales (WhatsApp o Twitter) o bien pidiendo ayuda a los educadores para que llegasen a más personas. Estudiaban las respuestas, y de éstas sacaban la propuesta. Apreciaba la figura del educador en ese momento, que respetaba sus voces, y se ceñía a dar información si la requerían y a redirigir o aportar ideas en caso de bloqueo. Una vez tenían la propuesta, pensaban qué tipo de materiales necesitaban, así como los tiempos requeridos para organizarla y los recursos humanos necesarios. Los educadores siempre les daban autonomía para hacer y decidir ellos, en todos los aspectos de actividad, incluso en ir a comprar los materiales. En general, este hecho generaba sentimientos de frustración, sobre todo entre los nuevos, ya que tenían miedo de fallar. Pero a medida que iban experimentando se iban relajando y cogiendo más confianza en sí mismos, y esto se daba gracias a los más veteranos, que les transmitían el mensaje de que nada pasaba si fallaban.

En el curso anterior a la entrevista, en 4º de la E.S.O, tuvo que dejar la comisión de barrio porque quería ser miembro del grupo *Kontseilu*, y el tiempo del que disponía no le permitía estar en los dos grupos. En este grupo, mediante las asambleas, se acordaban temas transversales a trabajar a lo largo del año, lo que denominaban “compromiso Giltzarri”. Un año trabajaron sobre el terremoto de Haití, otro sobre la sexualidad, otro sobre los tapones solidarios, y el año de la entrevista estaban trabajando en el tema “cadena de favores”. Recordaba con especial cariño y entusiasmo este último porque fue ella, junto con un compañero de Giltzarri eskola, quienes propusieron la idea de realizarlo. Influenciados por el mensaje que transmitía la película que llevaba el mismo nombre, los adolescentes pensaron

que sería una idea bonita y original poder grabar un vídeo en el que apareciesen diferentes escenas en el que un adolescente necesitaba ayuda y otro le ayudaba, creando una cadena. Todo el que quiso participó en la iniciativa, aportando ideas, siendo actor, o extra. El resultado fue un vídeo donde mostraban la importancia de mostrar actitudes y conductas cívicas con el resto de ciudadanos⁸. En el vídeo, que tiene la canción del grupo The Lumineers “Ho Hey” de fondo, fueron escenificando una serie de situaciones en las que un adolescente precisaba de ayuda, y otro le socorría, siendo éste último el que precisaba de ayuda en la siguiente escena. En el último caso, una chica se sentía triste porque había discutido con su pareja, y otro chico, para alegrarla, tocaba el ukelele⁹ y se puso una nariz de payaso, que se la pasó a la chica. El vídeo finalizaba con una escena de esta chica paseando, quitándose la nariz de payaso, y dándosela a un niño con el que se cruzaba. A finales del curso 2014-2015 se estrenó el vídeo en el salón de actos del centro cívico Clara Campoamor, siendo la invitación libre y gratuita. Los familiares, amigos y allegados que acudimos, nos encontramos con una nariz de payaso y una nota en los asientos. Al principio no sabíamos por qué estaban dichos objetos, pero una vez visualizado el vídeo, y tras escuchar a los protagonistas, nos dimos cuenta que lo que querían eran ser motores de un movimiento. De una forma simbólica, nos estaban pidiendo que fuésemos cómplices de su iniciativa.

Durante el mismo año, también fue miembro activa de la queja que lanzaron sobre la oferta que el ayuntamiento lanzaba para los adolescentes en fiestas de Barakaldo. Se lamentaban de que no había una oferta expresa para adolescentes, que se centraban bien en la infancia bien en la juventud, dejando un poso vacío para ellos, lo que les producía aburrimiento. Los educadores, al escuchar su demanda, hicieron las gestiones necesarias y les dieron la oportunidad de juntarse junto con otras asociaciones locales y poder tener presencia en las reuniones de *comisiones* de las fiestas. Maialen se sentía feliz, iba donde su cuadrilla¹⁰ y les preguntaba qué querían hacer en fiestas, recogía sus demandas y las llevaba a debatir al grupo.

Para Maialen, lo más importante de todas estas experiencias era que se subrayaba la importancia del objetivo común. Los educadores, además de darles información, de apoyarles y de facilitarles oportunidades, les daban formación mediante Giltzarri Eskola donde se trabajaba principalmente la confianza en sí mismos, la autoestima y el trabajo en equipo.

⁸ El vídeo está disponible en el canal Youtube (cadena de favores *Giltzarri*): https://www.youtube.com/watch?v=j_PiYlInzWo

⁹ Instrumento musical de cuerda. Se asemeja a la guitarra en imagen, aunque es más pequeño en tamaño.

¹⁰ En el País Vasco, se le denomina “cuadrilla” al grupo de amigos.

Sentir que había un grupo de chavales que pensaban igual que ella le sirvió para darse cuenta de que no era “un bicho raro”, como se sentía cuando estaba con sus amigos, que eran más comportamientos que miraban cada uno por lo suyo. Poder compartir momentos con otros participantes de Giltzarri, le hacía tener más confianza en sí misma, afrontando sombras y miedos pasados, le hacía ver que como ella, había más personas que realizaban actos para el barrio, aunque eso no quitara que también saliesen de fiesta algún que otro fin de semana; y le hacía ver que sus acciones tenían una repercusión, y que las personas de los barrios, fueran adolescentes o mayores, cambiaban su punto de vista sobre la imagen de los adolescentes.

6.2.3.1 La importancia de las oportunidades para la implicación comunitaria.

La trayectoria de Maialen nos muestra la importancia de generar oportunidades para poder ejercer prácticas democráticas y aprender de la condición de ciudadano (Biesta, 2005). Al igual que a Ander, y a otros muchos participantes de la plataforma, fue la educadora la que, a partir de la identificación de un interés próximo (Úcar, 2008) se acercó y las abrió la oportunidad de conocer el mundo y la metodología Giltzarri. Captar a los adolescentes desde sus intereses, y darles la oportunidad de realizar no sólo un abanico amplio de oportunidades, sino (y sobre todo) la oportunidad de expresar su voz y de tenerla en cuenta, permite el acceso a la participación. Y este hecho, recordemos, es un elemento necesario para más de la mitad de las definiciones consultadas, tanto de los organismos internacionales (Consejo de Europa, 2003 Gozdik-Orwell, 2008), nacionales (Consejo de Juventud, 2005; Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000), como de los autores más relevantes sobre el tema (Golombek, 2002; O’Donoghe, et al., 2003). El hecho de darles voz y de atender a las demandas era el aspecto más valorado por todos los entrevistados, ya que esto les daba acceso directo a temas que les concernían directamente, otra de las características claves de la participación real (De Miguel Martínez, 2004; Farthing, 2012; Golombek, 2002; Gozdik-Orwell, 2008; Hart, 1992; Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000; Novella et al., 2014 O’Donoghe, et al., 2003,).

El acceso sobre todo a los temas que le importaban dio la oportunidad a Maialen, al igual que a muchos de sus compañeros, de implicarse en diferentes proyectos. La sensación de autonomía que sentían se veía alimentada por la responsabilidad y la confianza que el educador depositaba sobre los participantes. La negociación y la toma de decisión eran experiencias por la que día a día tenían que enfrentarse, desde el inicio de una idea, hasta la evaluación de ésta. El tipo de participación que experimentaba se situaba en niveles altos atendiendo a las tipologías analizadas en la teoría: último peldaño de Hart (1992), “iniciado

por los menores, decisiones compartidas con los adultos”; el 4º nivel de Treseder (1997), “comienzan menores, decisiones compartidas con los adultos”; 5º nivel de Shier (2001), “los menores comparten poder y responsabilidad en la toma de decisiones”; y el último nivel de Won et al., (2012), “pluralista, donde los menores tienen voz y un rol activo, compartiendo el poder con los adultos”. Independientemente del nivel de actividad en el que se encontrasen, las decisiones siempre eran llevadas a cabo por los participantes, aunque el rol del adulto variaba según este nivel de participación, apreciándose de esta forma la importancia del tiempo y de la idea de proceso en las experiencias participativas, siendo ésta la característica unánime que debe darse para la participación real (Checkoway & Gutierrez, 2009; Consejo de Europa, 2003; Consejo de Juventud, 2005; De Miguel Martínez, 2004; Farthing, 2012; Golombek, 2002; Gozdzik-Orwell, 2008; Hart, 1992; Martínez Muñoz & Martínez Ten, 2000; Novella et al., 2014; O’Donoghue, et al., 2003). Así, en los *grupos de actividad*, el *mugitalde* cogía el liderazgo a la hora de realizar consultas, y era ayudado por el educador, que le hacía guiños en su proceso de aprendizaje, ayudándole cuando se bloqueaba. En el nivel de *comisiones* el liderazgo lo asumía el grupo en su conjunto, ya que como ha indicado Maialen, lo importante era el objetivo común. El educador adquiría un rol de facilitador en esos momentos, que sólo intervenía para dar información previa, realizar preguntas abiertas que ayudasen a tener nuevas ideas, redirigir cuando el tema se escapaba del objetivo, y de vez en cuando, para dar su opinión personal. En el grupo *Kontseilu* era semejante a los procesos de las *comisiones*, con el matiz de buscar el modelaje de los participantes en determinadas cuestiones de cara a la asamblea, ya que éstos eran los portavoces de la plataforma, y por tanto, se convertían en transmisores directos de sus valores.

Esta idea de proceso recuerda el principio educativo de la participación (Novella, 2008), que a través del tiempo y la constancia para generar hábito de una cultura participativa (Lawy & Biesta, 2006), busca la formación de la persona en contextos naturales, “impulsando el deseo de aprender desde la autonomía y libertad, la configuración del yo desde la no directividad, espacios de autogestión, la autonomía y la responsabilidad comunitaria” (Novella et al, 2014, p. 15). Desde este enfoque, los beneficios percibidos por la participación se visibilizan en diferentes niveles.

Para Maialen, y para muchos de sus compañeros, participar en este tipo de proyectos le ha generado mayor confianza en sí misma, un sentimiento de pertenencia al grupo y un compromiso comunitario (Gozdzick-Ormel, 2008; Sinclair, 2000). Además, el hecho de

implicar a diferentes agentes comunitarios, como el ayuntamiento, las *comisiones* de fiestas de los barrios u otras asociaciones, favorecía la creación de redes y el aumento del capital social formal de los adolescentes, elemento influyente en los procesos de sentimiento de pertenencia y compromiso cívico (Ginwright y Cammarota, 2007). Poder descubrir que a su alrededor hay otros adolescentes que piensan igual que ella y que hay personas adultas que creen en ellos provoca en Maialen un sentimiento de seguridad, agencia y empoderamiento, en cuanto a que cree firmemente en lo que hace, lo defiende ante cualquier persona, y a diferencia de cuando comenzó, se mantiene muy firme en su discurso.

“Yo mogollón de veces pensaba “jo, yo si estoy en este club y les digo a mis amigos que estoy haciendo esto, igual piensan que soy una friki, no sé, que si no bebo ni fumo que qué friki soy” ósea yo eso lo pensaba y decía, joe y qué vergüenza y qué voy a hacer porque claro yo ni fumaba ni bebía pero decía “que vergüenza si digo que estoy haciendo tal” y al final había tanta gente y veía que construía tanta confianza en mí misma decía “pues si mira estoy haciendo tal, tal, tal y tal y si no te gusta pues mira, no te metas pero yo estoy genial”.

Otro beneficio que era percibido por la mayoría de los adolescentes y por el equipo educativo era la posibilidad de cambiar el imaginario social de éstos. Para todos los entrevistados, reinaba un prejuicio sobre la forma de ser de los adolescentes, etiquetados como “vagos”, “egoístas”, o “que sólo piensa en la fiesta del fin de semana, beber, fumar y liarla”. Que hubiera un grupo de adolescentes que, independientemente de que saliesen de fiesta o no, tuviesen un compromiso comunitario que era alimentado y acompañado por un soporte adulto, favorecía los procesos representativos y la mejora de los procesos, ya que los adolescentes, al ir adquiriendo nuevas oportunidades, podían ir implicándose en actividades voluntarias en los diferentes espacios comunitarios, contribuyendo de forma activa al desarrollo de la zona (Checkoway, 2007). Los adolescentes consideraban que no estaba reñida una práctica con la otra, que podían salir de fiesta (independientemente de que bebiesen y/o fumasen) y ser una persona comprometida.

“Estoy segurísima que si yo voy a donde un adulto y le digo que yo aparte de salir e irme de fiesta con mis amigas, estoy en una asociación, he hecho cadena de favores, estoy con unos chavales que hacen guitarra y me voy de campamentos y trabajo la empatía y trabajo todo eso iban a fliparían. Dirían pero que vida he vivido yo pensando en que todos los chavales eran de esta manera y en realidad no son así”.

Por último, el equipo educativo y sobre todo la coordinadora y la técnico de ayuntamiento sentían cómo su manera de trabajar, basada en la alianza adolescente- adulto, había generado mejoras a nivel organizativo. Esta metodología no había sido adquirida de la noche

a la mañana, sino que había sido fruto del “ensayo y error” comentado en el capítulo 4 de la presente tesis. Ser críticos con las prácticas y las formas de trabajar ya supone una mejora organizativa (Lansdown, 2001), e intentar cambiar las maneras de presentarse frente al adolescente es lo que genera apertura a la alianza real. Permitir la participación activa y la implicación de los adolescentes en la marcha de los proyectos y en el día a día de los diferentes grupos, ofrecía una optimización de la plataforma, una mejora de los espacios, y otorgaba una calidad a los procesos que se llevaban a cabo (Novella et al., 2014, p. 19).

Chapter 7: Conclusions



This doctoral thesis wishes to opt for the European Mention, and so the Introduction and the Conclusions are presented in English, and are longer. In the specific case of the Conclusions, I have decided/opted to structure them into six points, each one corresponding to a chapter in the thesis: the first refers to the terms of citizenship and participation; the second reflects the importance of community programmes in putting into practice citizenship as a process through socio-educational intervention; the third chapter deals with methodology; the following three points incorporate the main ideas derived from the three analysis and results chapters, thus responding to the objectives that were established. Finally, a section is included concerning the limitations in the work, and suggests future lines of research.

7.1 Conceptual framework: citizenship as a process and the importance of participation.

Although Marshall's definition (1999) was one of the first references, the theme of citizenship emphasising the idea of status being linked to a series of rights and duties, it is certain that citizenship is a controversial concept, for it incorporates historic and ideological factors when it is defined. The importance of delimiting its concept lies in the close relation it has with citizenship education, since the way in which we understand learning in order to participate in citizenship is not neutral with regard to the way we understand citizenship in itself (Biesta, 2016). The dominant ideology in a country determines what concept of citizenship is implemented in society, and in parallel, the standards of "good citizen" that are transmitted in the syllabuses and in citizenship education projects.

Along these lines, different advances have been made in the English-speaking world. The analysis of Knight Abowitz and Harnish (2006) in the United States, and Gert Biesta and his team (Biesta & Lawy, 2006; Biesta, et al., 2009; Lawy & Biesta, 2006) in the United Kingdom reflect a tendency to work on syllabuses of formal education from a minimums focus close to the liberal tradition, where in general, students are considered "citizens in the making". In the words of Starkey, Akar, Jerome and Osler (2014), this supposes conceiving children as individuals lacking competences, dependent on teachers in the classroom and passive receivers of educational proposals who will become competent citizens once they reach adulthood, and they will be inasmuch as they exercise basically the legal dimension of citizenship. In short, it is a tendency that emphasises citizenship learning for socialisation, that is, the acquisition of a series of competences for the future exercising of citizenship (Biesta, 2016).

However, from the critical discourses put forward by Knight Abowitz and Harnish (2006), an opportunity opens out to establish a closer relationship between the concepts of

“adolescence” and “citizenship”. Interest in approaching alternative ways to this relationship began in the twentieth century, especially due to the “pressure” brought about by the Convention on the Rights of the Child (hereon CRC, 1989), in that new pathways and spaces for reflection were opened up concerning adolescent citizenship. Since then, a series of contemporary conceptualizations have been generated about citizenship which have the potential to offer a conceptual framework enabling a closer approximation to the phenomenon of both adolescent citizenship and citizenship among adolescents. The ideas that are defended are close to the republican focus in that the political community is emphasised; that is, the practice of citizenship in decision taking in public affairs. An attempt is made to understand citizenship as a process, and civic learning as a “subjectification”, underlining present experiences and participation in the experiment in democracy under way (Biesta, 2016, p. 28). This supposes putting the accent on public spaces and taking care that people learn to transform their individual desires into collective needs, under the democratic values of equality and liberty.

From this focus, the term citizenship is understood as the recognition of the different ways in which any individual, independently of their characteristics involve themselves in actions in a variety of spheres (from private to public or from conventional to alternative) (Biesta, 2005; Biesta et al., 2006; Morán, 2007; Weller, 2007).

The research of both Weller (2003; 2006; 2006a; 2007) and the team of Biesta (Biesta, 2005; Lawy & Biesta, 2006; Biesta, et al., 2009) and Morán (2003; 2007) have become references when it comes to carrying out this conceptual change with regard to how citizenship in terms of practice is conceived and articulated. These authors defend the following postulates: citizenship is no longer only a unique experience for adults, but is also experienced and articulated as a wider change in social relations of all age groups; it is reflective because it provides its own feedback; and it is relational because it is affected by different factors including social and structural conditions that play upon it.

What has been postulated so far underlines the need to generate opportunities in order to enable democratic practices and to learn from the average person’s experience (Biesta, 2005). Education faces the challenge of having available spaces that contemplate the democratic values of equality and liberty, in a context of diversity. International organisms like the European Commission (Hoskins, 2006) or the Council of Europe (2010) attempt to respond to this challenge through their educational proposals for a democratic project, by underlining the

importance of lifelong learning and in different spaces, as well as through the role of education in the participative processes based on Human Rights and social justice.

The definitions of participation according to these international organisms and authors of repute in the theme also highlight the responsibility of the adult in participative processes. The word process becomes unanimously prominent, underlying the importance that the participative experience should be prolonged throughout time. During these processes, adolescents should be able to take part in the decision-taking process. This requisite reflects the importance given both by authors and institutions to the political dimension of citizenship, understood as “the relationship between individuals and their taking decisions of public interest” (Biesta, 2016, p. 22). However, the competences necessary to take part in such processes are not something natural, but must be learned. The participation levels analysed (Hart, 1992; Treseder, 1997; Shier, 2001; Wong et al., 2010) reflect this idea in that they show different moments of participation and positioning of adults before participants. With the exception of Treseder (1997), who considers that the optimum participation level is reached when adolescents can carry out actions completely independently, the other authors consider that the key is to be found in adolescents and adults working together to achieve common objectives.

A review of the bibliography shows that setting up participative projects from this point of view allows it to be considered as a fundamental tool of democratic societies, and also an end in itself, showing improvements at the personal, organisational, community and legal levels. Yet in these processes, adults should be aware that factors favouring or limiting adolescent participation do exist, with a view to encouraging the former and trying to reduce the latter. These factors have a holistic character which can be schematically visualised through Urie Bronfenbrenner’s ecological systems theory (1987): the individual (age, sex, personal characteristics) the “microsystem” (family, school, peer group, out-of-school activities) and the “macrosystem” (means of communication together with the social imaginary and public policies). In the face of this, international organisms carry out a series of recommendations aimed at the relevant administrations and entities who start up child and youth participative proposals. These proposals set out to develop and improve citizenship education policies and programmes from a democratic cultural vision that emphasise the processes nurtured by significant participation, facilitate the recognition of their competences and allow them a certain citizenship status. In our local environment, it can be observed that there is harmony between the plans published with the proposals of international organisms like the *II Plan*

Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016, (PENIA) - (II National Plan for Childhood and Adolescence 2013-2016), which in its eight objectives sets out the challenge of child and youth participation at all levels, and the creation of adequate environments for its development.

7.2 Community programmes as spaces to practise citizenship.

To research citizenship as a process, it is relevant to attend daily youth practices in their community and to detect the spaces adolescents “occupy” for three basic reasons:

- 1) Because they determine what type of opportunities they are offered to be a democratic citizen and learn about their condition as citizens (Biesta, 2005).
- 2) Because within these opportunities, when they are occupying their places, it can be observed how they develop their daily experiences, which would be “teenagers’ geographies” for Weller (2007).
- 3) Because the practices in such geographies turn out to be a true citizenship learning “locus” (Morán, 2007).

The learning experiences in such spaces, in addition, have a recurring and accumulative component inasmuch as they carry out an important role in future experiences and actions: (Biesta, 2016). Weller (2007) and Biesta’s team (Biesta, 2005; Lawy & Biesta, 2006; Biesta et al., 2009) consider that to limit citizenship learning to the school context is a mistake, since, although most time is spent in this space, the practices that are experienced are based on a classic conception of citizenship, very closely bound to the liberal model, in which relationships are established upon a basic power premise where adults provide the guidelines that help children to become good citizens in the future. On the contrary, their ideas underline the importance of everyday contexts in teenagers’ lives, as it is there where they come together and mix freely, build their own identity and practise true citizenship. These spaces are what give clues to researchers and professionals about how they are learning citizenship, how they are internalising different abilities in the very exercise of their rights and duties.

From the democratic aspect, learning citizenship emphasises the feeling of belonging to a community, developing personal autonomy and joint responsibility with the diverse group (Arnaiz & López De Haro, 2004; Cabrera, 2008). Besides, the practice and identification with local spaces and public themes is a conception very close to the “active citizenship” idea defended by the European Union (Hoskins & Mascherini, 2009), or “Education for Democratic Citizenship” defended by the Council of Europe (2010): a citizenship that is learned throughout

a lifetime, in different spaces, that is responsible, based on Human Rights and social justice, and that develops the sense of belonging in the community. Participative citizenship.

Bearing this idea in mind, non-formal education emerges as an alternative to formal education in order to carry out these processes, thanks to its flexible methodology. Under the non-formal education umbrella, community organisations represent an emerging context for researchers because they stand out, compared with other day-to-day contexts influencing teenagers, as places where methodologies and strategies are carried out where these places can be significant agents in their own development (Larson, 2000; McLaughlin, 2000; Zeldin & Price, 1995). For the Council of Europe (2006), these organisations enable training in democratic citizenship and reinforce civic society.

They are places where initiatives are carried out which simultaneously promote positive adolescent development and the development of the society they belong to. For Checkoway (2013), they are initiatives that promote social justice from a democratic viewpoint, in which the participation and processes of all members are emphasised, and in which community organisation as a vehicle for generating power to influence decisions and change power relations in society is defended. At the same time, adolescents take on a central role in the programme as it is designed on the basis of adolescents' strengths and it offers opportunities to experience agency, voice and contribution, while favouring processes of empowerment (McLaughlin, 2000). They recognise and unite not only the need to create spaces so that teenagers will acquire learning through participation, but also improvement of the community (Checkoway, 1998). In addition, they are safe places that enable experimenting, identity forming, the chance to choose and conflict resolution (Kirshner, 2009). Thus, their structure emphasises equality and collaboration. Experiences of autonomy, voice and agency are facilitated through the opportunities for adolescents to take decisions, acquire leadership roles and to freely express their thoughts and prospects (McLaughlin, 2000).

7.3 The ethnographic approach to the research.

In order to respond to the objectives set out in this doctoral thesis, I presented a qualitative instrumental case study since my aim was to understand an outstanding case in real practice (Simons, 2011). So the participative platform *Giltzarri* was chosen as an example of a community project where the putting into practice of a citizenship educational process could be analysed. To interpret its participative culture took me to an ethnographic approach, since it enabled me to go into the case in some depth by observing the day-to-day functioning of the

platform. This approach requires research strategies that lead to the cultural reconstruction of the case being studied. For Goetz and LeCompte (1988), the strategies employed in reality provide phenomenological data, in that it represents the conception of the world of the participants who are being researched and from which the constructs that are going to structure the research are derived.

Although I went deeply into the field from the beginning in order to outline groups and informants, I followed Wolcott's (1985) recommendation and formed three focus groups (with educators, teenagers and with their families) before commencing fieldwork. These were of an exploratory nature and helped me to discover new themes to bear in mind during the fieldwork. With a view to observing the day-to-day functioning, checking perceptions and topics, objectively gathering what was happening in a process of "documenting the undocumented" (Rockwell, 2009, p. 48) while at the same time examining its meaning and re-orienting the observation to specify or materialising these meanings (Stake, 1998, p. 20-21), I began my field work which lasted two school years (2013/2015) and carried out 110 hours of participative observation. When this was completed, with the idea of deeply exploring what had been observed and interpreted, I carried out a total of 29 interviews with teenage participants, one with the town council expert and another with the service coordinator.

During this process, I jointly developed the data and its interpretation, one informing the other, thus discovering the flexible design of qualitative methodology and ethnography. The new data provided me with an example, I could verify the accuracy of what had been developed and new ways of research were suggested (Wolcott, 1985, p. 129). Although uniqueness and particularization stand out in my study, the results obtained may contribute to modifying the "greater generalisations" on the theme (Stake, 1998, p.20).

7.4 The municipal commitment to a participative platform.

The municipal participative platform, *Giltzarri*, came into being in the school year 2007-2008, as a result of a diagnosis made of Barakaldo teenagers by the technical team of the town's Area of Youth and Quality, and it was the first universal free public resource in the town of Barakaldo which offered different participative experiences to teenagers between the ages of twelve and eighteen.

In the diagnosis shared among different experts and persons working in other municipal services, the new needs and types of leisure arising in the centre of Barakaldo were identified. Historically, the town had been known as a "party" zone, which at weekends concentrated

habits of consuming alcohol and other substances that Cuenca (2004) would term as “harmful leisure”. Reflections on this aspect contrasted that these practices and alcohol consumption were beginning at earlier ages. The commencing of harmful leisure forms at ever earlier ages came about partly due to two motives that were fuelling each other: the change in social structure and values, characterised more and more by consumption practices, as well as young people being exposed to different reference models in the media, and the prejudices society itself had towards adolescents. With regard to the social structure and values, the educators from the discussion group showed their concern at the more and more increasing tendency to follow inappropriate adult models. With regard to prejudices both expert and coordinator indicated that the adolescent group had always perceived themselves as stigmatised, with a negative connotation both at the social and government level. The coordinator and the educators underlined the inadequacy of the approach based on the dependence on the figure of the adult as the only source of knowledge about good and bad.

Faced with this situation, educators and personnel with expertise appeared who refused to accept the negative connotation related to adolescents and they sought to go more deeply into the concepts of participation and citizenship. Their discourse recalled the ideas of Weller (2006; 2007) and Biesta’s team (Biesta, 2005; Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006) in their recognition of participative experiences. It can be concluded from the analysis of the focus group, interviews with those responsible for the project and conversations with implementers that their conception of citizenship based on the recognition of the adolescent as a citizen is close to the republican model approach, which emphasises participative processes and which have inspired youth policies. In this way, they made a strong commitment to promoting adolescent participation at the local level by providing an institutional response to one of the measures proposed by PENIA (Spanish acronym for National Strategic Plan for Childhood and Adolescence)(Spanish Ministry of Health, Social Services and Equality, 2013). With regard to adolescence, they underlined, as Úcar does (2009), the importance of this group in social transformation. Both the Council expert and the coordinator and the educational team contemplated adolescence as a motivated group, with a great capacity for construction and commitment and with positive ideals. That is, they saw the adolescents as resources, as competent citizens with the right to participate and with the responsibility to serve the community (Checkoway, 2007). The discourse of the whole educational team and of the Council expert recalled Lansdown’s requirements (2001) with regard to transparency and information for children’s and teenage participation to be effective and ethical. They paid special attention to the community perspective when it came to defining participation.

Besides, they considered that the sense of belonging was fundamental to get involved and keep up their commitment, while always seeking the common good. Therefore, their conception was placed at high levels of participation - active participation that did not always entail activity, but rather the capacity for reflection in decision taking – became crucial in these processes.

The general objectives that they established from the beginning were: to encourage autonomy in adolescents, to promote the sense of belonging and to manage the platform, and acquire knowledge, skills and democratic values. They considered it was fundamental to provide sufficient resources and competences for the adolescents to be able to exercise participation. To achieve this, they set up an educational process that recalled the pyramidal structure in the acquisition of new abilities and responsibilities; however, the adolescents' participative experiences did not have to follow that logic, but processes were generated in a spiral, thus allowing them to be at more than one participative level at the same time. The process was carried out in different scenarios or spaces where different forms of participation were identified, which in spite of being "phenomenologically different, all contributed significant elements for the participative competences" (Novella Camara, 2008, p. 38).

Initial contacts and recruitment work in order to commence the first level of participation were carried out in schools. The educators were able to count on spaces in their schools, and could make themselves available especially at informal times such as in breaks or in the dining room, and get close to pupils, get to know them, awaken their interest in the service and invite them to take part in the process. They used the adolescents' centres of interest as an excuse to work on other aspects connected with participation in and values of citizenship, the starting point that Úcar (2008) highlights for the creation of intrinsic motivation. The great majority of the projects were based on the adolescents' interests, and this characteristic, as the Revised European Charter (Council of Europe 2003) recalls, favours the motivation to participate more actively in their community. The objective set out at this level was not limited to artistic skill itself, but each of the groups that had been created had operational objectives generated by the reality of each group itself, and had the necessary tools that enabled the general objectives of the service plan to be reached (Giltzarri, 2010e). In these spaces, the first experience of assuming responsibilities was provided through a figure called "*mugitalde*". This was the person in charge of the group, a delegate democratically chosen by all the group members. By means of this figure they succeeded in launching enquiries to all those adolescents who were only members of some activity group, thus following one of the recommendations of the

Council of Europe (Gozdizk-Ormel, 2008) to set up participative processes. Although these participants were not members of any commission (level two in the structure), their voices were important, and a significant enquiry was made with regard to how their opinions influenced the decisions that were taken at the platform's higher levels.

At this point, they would pass on to the second level of participation, where the different commissions were found. They were spaces where the *mugitaldes* or other participants met with the task of organising activities for the rest. These were the committees mentioned by the Council of Europe (Gozdizk-Ormel, 2008), that is forums where adolescents freely conveyed their opinions, concerns and proposals.

The learning produced in these spaces, in the opinion of the coordinator and the Council expert required specific training providing guidelines and facilitating group processes. Therefore, in the next phase, before reaching the final level of participation, was the school of citizenship known as "*Giltzarri eskola*". This was a project which the participating adolescents attended for two years and which took place fortnightly at weekends; it was run by two educators who were the trainers. What interested all of the educational team, throughout the whole structure, but especially at this level, was to make the adolescents aware of their participative process and of the learning they were experiencing. Thus the sessions were both theoretical and practical, and in the words of the coordinator, they were sessions about different values and diagnoses. In this space, apart from receiving training, the adolescents, together with their educators, planned the activities for the summer camp. The educational team delegated power to them, using red T-shirts as a symbol, and they became camp "monitors" for certain activities, such as the post-dinner evening get togethers. The camp was held in the last week of June, and those adolescents who had taken part in some activity during the year were given priority as a positive reinforcement to their participation.

All the participants in *Giltzarri eskola* were candidates for the final level of participation known as "*Kontseilu*". This comprised a group of 10-12 adolescents who inherited the legacy for two consecutive years. The main function of the "*Kontseilu*" group was to represent and serve as a go-between for adolescents, the educational team and different community agents. That is, with the election of their representatives, they were trying to overcome the danger of exclusiveness O'Donogue, et al. (2003) and Camino (2005), refer to, by delegating in this group the responsibility to gather all the adolescents' voices. They were also responsible for planning, implementing and evaluating the "assembly", the meeting space for all the participants in the whole platform in order to give and receive information, propose new

ideas, plan the school year and vote. The assembly met three times a year, one at the beginning of the year, another in the middle and the final one at the end: each meeting dealt with different objectives.

As well as the participative process mentioned above, the platform offered occasional activities like outings or special actions. These were one-off actions during the year either requested by the adolescents themselves, or derived from the programme in progress. For the adolescents to take part in these activities, the educators handed out application forms where information relevant to the different offers available as well as the cost. Finally, to attempt to lessen the onset of consumption habits, and being aware of the need for those adolescents who they did not reach with the projects to have their own spaces, they organised spaces known as “*topaleku*” in the two community centres they work with - Clara Campoamor and Cruces. These spaces were two halls that offered the same facilities as *lonjas*¹ in addition to others including games, different video games consoles, table-tennis tables, table football.

The analysis that has been carried out indicates that Giltzarri, as a community project, provides an active citizenship structure. Its methodology “emphasises local references in the building of the sense of belonging and membership” (Hall, et al., 1999, p. 509), and leaves behind the deficient conception of the adolescent group to see them as fundamental social transformation agents (Benedicto & Morán, 2007; Novella et al., 2014). *Giltzarri* has proved to be a space that takes the adolescent voice seriously and enables them to experience real opportunities to share and change their conditions as adolescents in society and to have educational objectives agreed upon in teams and based on the observation of the participants’ and community’s needs, and which intervene from a standpoint of respect and recognition. Its methodology reflects an alignment of the participative levels analysed, that have already been mentioned, and which underline the adult standpoint. That is at the platform’s first participative level, the adult posture recalls the adult-driven model (Larson, et al., 2005), but they carry it out consciously, stating it clearly in their reference documents. Their objective is to minimise possible risks that are entailed in being exposed to practices requiring a certain grade of responsibility without having received previous training.

¹ *Lonja*: premises on the ground floor of apartment blocks used by businesses and shops and which in recent years have been rented and furnished by groups of teenagers to spend their leisure time.

7.5 Giltzarri as adolescent geography.

The experiences shared together with the adolescents and their testimonies allow me to confirm the different spaces they participate in on a day-to-day basis with the family, friends, school, private academies, free time and new technologies. These spaces offer opportunities for action which is qualitatively different, and consequently, for the learning opportunities they offer.

The way the adolescents who were interviewed “act in the street” reflected, in my opinion, four “silent demands”: a search for accessible spaces; a search for accessible spaces in economic terms; a search for spaces to be freely with friends with an adult reference, and a search for spaces where they can feel both physically and emotionally safe. During the interviews and with the family focus group, I detected a series of qualities in the Giltzarri space that transformed it into one more “geography”: its nearness (both personal and the facilities), the economical prices, the chance to extend friendships, to have physical and virtual places of reference based on a coexistence encouraging respect and democratic values, respect for the times and the development of a group sense. In consequence, adolescents came to this type of space because they felt their needs were covered.

According to the testimony of those interviewed, the space complied with the recommendations of international, national and academic organisms with regard to the methodologies employed to carry out effective participation. On the one hand, they felt that it was a welcoming and safe atmosphere: they generated the spaces for the expression of capacities (United Nations, 2005), they motivated creativity and a critical conscience (Council of Europe 2006), and they offered confidence/trust (Úcar, 2008) – all based on voluntary, respectful, accessible and inclusive participation (Lansdown, 2010). On the other hand, they eagerly valued the opportunity they had for their voice to be heard and to take part in decision making: the space broke with the adult-centred approach, offering channels for proposals (United Nations, 2006), seeking significant enquiries even at the lowest level of participation (Council of Europe, 2008) through the figure of the *Mugitalde*. All the platform processes were carried out transparently, listening to the voice of and involving the adolescents, the latter aspect being recommended by all the analysed organisms and authors (Camino and Zeldin, 2002; Council of Europe, 2006; 2008; Kirshner, 2003; Lansdown, 2010; United Nations, 2005; Sinclair, 2000; Smith et al, 2001; Úcar, 2008). Finally, the adolescents interviewed and their family members in the discussion group valued the transversal actions of the educators: the adolescents especially valued the horizontal relationships that were generated with the

educators, the assessment, the transmission of tools for autonomy and their accompanying them, the support they received when they committed themselves to an adolescent group that encouraged participation in civil society, developing dialogue structures between adolescents and other local entities. As for the families, they valued the relationship that was maintained with them, the fact that this was part of a coordination plan between families and other educational agents. Coordination for the Council of Europe is another one of the fundamental requisites for the development of effective adolescent participation (Milbourne, 2009).

Throughout my fieldwork, I was able to observe the different strategies that adults implemented to carry out their educational tasks.

With respect to the horizontal relationship evaluated, I was able to identify six strategies within a flexible limits context: a) interest based on the person; b) personalised attention and orientation; c) informal style (close contact); d) no pressure; e) identification and f) sincerity/honesty.

Regarding learning, the adolescents who were interviewed distinguished between improvement in artistic skill (personal development) and the development of civic values, social skills, autonomy, participation and decision-taking (social development). To encourage improvement in artistic skills, the adults employed three great educational strategies: a) set challenges and present themselves as support; b) make the activity attractive and c) seek social recognition. As far as encouraging civic values and social skills are concerned, I identified seven strategies: a) introducing oneself as a model; b) the use of the word and of dialogue; c) offering direct training; d) strengthening capacities through adolescent prominence when planning, carrying out and assessing the activities; e) positioning oneself as a support figure when adolescents were mentally blocked; f) recognising their acts and g) modelling in leadership.

Finally, with regard to participation in decision-making, during my participative observation, I was able to identify two important aspects: the different types of decisions which were taken as they moved up in the participative levels, and the stance of the adult depending on the decision taking.

Firstly, I observed how as the adolescents, progressed through the levels, they gained more prominence at the time decisions were taken. However, on some occasions, the decisions that were taken had repercussions on other participants at different levels. In such cases, I could appreciate how those in charge of making decisions not only centred on their own interests,

but they also took the other groups into consideration. The adults constantly reminded them of the community component in their decisions, as well as of the need to attend all the voices that consulted them. The day-to-day situations created by this way of working come face to face with the results of Wyness' research (2009). The latter suggests that in decision-taking where adults are the agents involved and the pupils are older, there could be the risk of silencing the voices of the younger since older pupils and teachers were those who represented their voices. In *Giltzarri*, given that all decisions are taken by majority vote, and the number of adolescents studying in the early years of secondary education is higher, the majority of the activities carried out were directed at the first years of E.S.O. (Spanish acronym for *Obligatory Secondary Education*). This fact, however, became a weakness to maintain participation. In my opinion, *speaking* metaphorically, what *Giltzarri* offered at the outset was a pathway full of stimuli for adolescents to begin to tread and enjoy at the start of the process, choosing activities and taking part in them, where they learnt different skills. But the pathway gave way to a slope, because its highest parts required greater responsibility and effort. The adolescents debate among themselves between the challenge of responsibility and the novelty wearing off. In addition, the time and dedication needed must be assumed, and this proved to be hard for some of them and they abandoned the process. Those who kept on walking along the path were travellers whose profile was characterised by a sense of responsibility and a feeling of belonging to the platform. The remainder, as they did not receive the stimuli that responded to the interests of their age, sought a road to leave the map.

Secondly, I could appreciate that the adult stance was not always the same, but rather depended on the taking of the decision that had to be taken. The monitor, who was the adult in the activity groups (first level), enabled two types of decision taking: on the progress of the workshop and on more general aspects of the platform. His stance varied, passing from the adult-driven to the youth-driven model (Larson, et al., 2005). In workshop-related decisions, the adolescents were free to implement initiatives, but within the framework of the norms established by the monitor. Nonetheless, in the decisions regarding the platform, the adolescents adopted the role of active agents in elaborating proposals. At such moments, the monitor positioned himself as a facilitator, who provided information and asked exploratory questions when required, thus giving prominence to the *Mugitalde* and always looking for everyone's consensus. At the second level of participation, in the commissions, the educator adopted a role similar to that of the monitor in taking general decisions. Nevertheless, there were two strategies which proved new to me and which appeared to have an effect on the participants: to give sense to their participation in the group, and to underline the importance

of the community component when taking decisions. In the final level of participation (*Kontseilu*), decision-taking was carried out from the selection of proposals gathered from among all the participants in the platform, and on the planning of the assembly. My two years' fieldwork enabled me to observe the coordinator's change in posture before the group. Through the educative strategies the coordinator used I detected how she experienced the danger Larson, et al. (2005) indicate as the adult's unconscious "fear" of the participating adolescents not having either sufficient leadership or the organisational experience to carry out the tasks required by an assembly. This change in focus of the adult, which passed from fear to recognition, also allowed me to observe a change in the intervention methodology also, passing from an initial attempt to give prominence to the risk of falling into processes close to Tokenism or apparent participation, to real prominence. Here I also detected two strategies that grew in importance in her intervention: transmitting messages that sought the sense of group, and personal and group empowerment as well as modelling based on transformational leadership. Among researchers transformational learning is considered a key component for citizenship processes (Mezirow, 2003; Ranahan & White, 2016). For Mezirow (2003, p. 58) it refers to the learning processes that transform problematic frameworks of reference (assumptions or limited expectations) into more inclusive focuses, not discriminating, reflexive and modifiable. In other words, transformational learning not only seeks to help adolescents improve in specific skills, but also to help them to reflect critically on their assumptions, to recognise the different contexts and situations where they obtain information from, to be self-reflective and to help them towards dialogue processes in order to reach just decisions (p. 60).

7.6 Participation drivers and constraints

Among the qualities that the adolescents value to maintain participation in the platform, a series of elements that either facilitated or hindered their participation was detected. The development of the three participants in the *Kontseilu*, described and analysed in Chapter 6, enabled me to go into these factors in more depth. Although the voice of the participating adolescents has been prominent throughout the analysis, the originality in this research lies in complementing and triangulating the data with the discourses of the families, educators and participative observation. Triangulation has enabled me to identify elements that facilitate or hinder participation, which have either been identified through quantitative research or not been mentioned in other research. For example, the influence of the family as a facilitating element was one of the elements highlighted by the educational team. Revision of the bibliography will confirm this finding.

Two new elements that appeared in this case study were certain contradictory messages from the adults and geographical distance. On some occasions, the educators, in this relationship built in such a lively and dynamic way, introduced messages that unintentionally might have influenced the participants' behaviour. That is, in the educator-adolescent interaction, it is at times possible to force responses towards an action without deeply questioning the global vision of the situation. In addition, the geographical features of the town in my case study enabled me to identify another factor that complicates participation. As has already been mentioned, the town is divided into nine districts, and between the districts in the town centre and those on the outskirts an invisible line marked the mobility problems for residents of each district. It was a question not only affecting the adolescent group but all residents also. With the aim of obtaining the greatest number of participants possible, the most important or noteworthy platform events took place in the centre of the town. The educational team was aware of this, and it was a question that was always on the table at meetings, but it was always surrounded by the fear of failing in quantitative objectives which was what the Town Council demanded. Thus, a kind of veiled request, requiring greater compromise, was being made to the residents on the outskirts, as they had to travel and spend more money and time.

The remaining elements found in this case study have already been identified in previous research. Following the interpretation model created in the theoretical section, the findings were as follows:

- Individual/Personal level: the elements identified after the theoretical revision at this level incorporate age, sex and personality traits. In this study, the element found at this level was identified as a barrier to participation and is what has been called "personal predisposition", which gathers age and personality traits. As has been indicated throughout, the "gender" factor was not the aim of the study, since the global number of participants on the platform constituted a similar percentage and it was an objective that had been contemplated.
- Microsystem level: this level collects the adolescents' immediate environments where they live and experience every day. In this study, all the elements facilitating participation are found at this level and are encompassed in the theory of family and extracurricular spaces. In this case, "family influence" has been identified in the same way, and regarding the second factor, the elements that were found evoke the experiences in *Giltzarri*: "horizontal relationships", "sense of security", "learning opportunities", and accessibility. With regard to barriers the formal system of education has been seen as an experience

that in general limits participation, either due to school responsibilities or to the different interests among equal groups or to the opportunities for participation experienced. Another element identified as a barrier is what has been seen as original in this research is the theme of “contradictory messages” transmitted at times by the educators.

- Macrosystem level: the elements identified at this level through the revision of the literature show public policies, the social imaginary and the media as the most influential elements. In this analysis, social stereotypes have been an outstanding factor among adolescents, educators and families. The media has not appeared as an element in itself given the analysis that has been made. In this case study, the media appears as an element that influences adolescents’ habits and that plays its part in establishing roles among equals, and consequently it has been indicated in the “formal education system” in the paragraph devoted to confrontations with the majority group of equals and with different interests.
- For the most critical educators and adolescents, television programmes broadcast “more rubbish content” and they perceive how those close to them or their friends identify themselves with these programmes.

In summary, with regard to elements facilitating and hindering participation, this study has found three main results: firstly, novelty generates participation, but there are barriers that prevent initiatives from being seen, or cause people to abandon, especially in late adolescence when school demands become more evident. Secondly, the discourses of participating adolescents provide a slight idea of the importance of the feeling to belong to the project in order to move up through the highest participation and responsibility levels. Thirdly, the educational strategies carried out by the educational team appear to become key aspects in the developing the sense of belonging to the platform, which will enable the later development of civic identity based on community values and actions.

7.7 Representations of citizenship through participation in Giltzarri.

The experiences of the different *Giltzarri* platform community projects set out in the analysis chapters such as the video “cadena de favores”, (*Chain of favours*), planting ecological tomatoes, or the participation in municipal campaigns against gender violence show active citizenship experiences in adolescence. These examples show the dynamic learning focus (Morán, 2007) which enables “experiencing democracy in transformation” (Biesta, 2016), and they are often distant from the minimum participative and citizenship levels experienced in the formal syllabus (Kerr, 2000; Osler & Starkey, 2005).

In order to enter the adolescents’, that is, the protagonists’ - living experiences more deeply, 27 interviews were conducted. Their testimonies concerning their notion of citizenship, rights and duties, as well as the notion of the good citizen, reveal a complex diversity of identity formation. As could be observed, the adolescent’s imaginary does not always coincide with practice, and a diversity of thoughts is noticed at all levels on the platform. At this point, it must be remembered that the choice of interviewees was not random. The age factor was taken into account to minimise its effect. That is, not to have had time to be able to experience different levels of participation influences how people are, and probably how citizenship is represented. To attempt to minimise this aspect all the interviewees, regardless of their level of participation, were at least fifteen years old. In this way, in the analysis of the results obtained, the focus could be centred on the influence of their choices and their participative experiences in the different projects. Although no causality can be established between the adolescents’ responses and their practices on the platform, because throughout the day they experience other environments that also influence their notion of citizenship, it is true to say that among the interviewees participating in the platform, their discourses vary according to the level of participation they are experiencing. That is, although it is not data that can be generalised, the responses obtained in the interviews, together with the behaviour observed throughout the participative observation allow consideration of the influence the participative experiences have on the concepts of citizenship, the same as Novella et al. (2013) did.

One of the most important findings of this doctoral thesis is the influence of the age factor in participative processes and consequently of representations of citizenship. The analysis of the example of one of the district commissions created by adolescents in first year of secondary education is an illuminating case. The first point to take into account is the natural way adolescents seek spaces and relationships so as not to create false expectations and bring about frustrating situations when they see that their efforts are not bearing fruit and their

objectives are not accomplished. The finding and explanation Krauss et al. (2014) offered on the age factor in their research appears to make sense in this study. According to the authors, early adolescence is more associated with the search for safe environments and agency, while late adolescence relates more with seeking support relationships with adults and the processes of empowerment. This logic cannot be overlooked, for as O'Donogue, et al. (2003) mention, if it is, there may be a risk of thinking that since participative opportunities are offered it is sufficient, thus taking for granted that adolescents are prepared to participate, and of passing over the fact that in reality, participants have to learn a series of skills in their experiences.

As has already been mentioned, all the interviewees were at least fifteen, so that it could be deduced what type of participation experienced is the one that influences and determines representations on citizenship.

Regarding rights, the right to enjoyment was the most valued among all the persons consulted at every level, although deeper insight into the explanations showed its meaning varied. In all cases, both terms approached pleasant experiences, but it was exactly the type of search for pleasure that generated the difference. So, the majority of the interviewees who only took part in the activity groups alluded to play and to enjoyment in its most relaxed conception: moments with friends, leisurely, free of concern. The responses of the adolescents participating in the commissions and the *Kontseilu* took another road, and bound enjoyment with moments of responsibility, of involvement and active response to an initiative. For them "play" was to get on to roads where at times they felt lost but with the help of their companions and educators they managed to carry on their way. That is, they equated enjoyment with responsibility. On the other hand, the right to education was another of the most mentioned rights, but this gained strength as they moved up levels, passing from only one response at the first level. The same progression was appreciated with the right "to be heard". What also attracted the attention was that among the responses of the persons taking part in the commissions more social rights appeared.

As for the homework that the interviewees considered that adolescents have, the great majority, regardless of their level of participation alluded to the duty to study. What attracts the attention in these responses is that there is a transformation from the private to the public sphere regarding homework as the adolescents move up levels and participative experiences. According to the adolescents interviewed in the different activity groups, homework is part of their private environment; helping with domestic chores, being responsible with regard to the

house, studies, and obeying parents. Nevertheless, the responses changed direction for those participating in the groups of commissions and in the *kontseilu* group where the public sphere became prominent. Duties such as respect, help, being informed and being critical with information, participating and getting involved are an example of this.

Their conception of duties is closely bound to their conception of a “good citizen”. What is interesting about their responses here is the tendency that is appreciated in the change in discourse they experience as their level of involvement grows. Thus, the responses from first-level participants are concentrated in the “conscious and responsible citizenship” category, which in the words of Novella et al. (2013) is the one who complies with their duties and who also knows and feels capacitated to exercise and defend their rights (p. 37). This idea comes close to the liberal focus of citizenship, which as Knight Abowitz and Harnish (2006) recall is the dominant discourse in syllabuses and citizenship education projects. However, as the adolescents move up in their participative levels, a change in their citizenship representation is appreciated, thus providing a hint of the importance of educational experiences.

The inflection point is at the jump from the first to second level, when they begin to have very marked experiences in the community component and in experiencing decision-making processes in the planning, carrying out and assessment of activities. The responses obtained at commissions and *Kontseilu* levels fit into the “Participative, critical and committed citizenship” category, which in the words of Novella et al. (2013) is the one committed to the improvement to the citizenship of the rest and/or of the established citizenship “system” itself. They are representations close to the republican focus, which is that focus that underlines community policy, the practice of citizenship in decision-taking about public affairs. Besides, the discourses of the interviewees approach the idea defended by the educational team.

To implement a participative platform, contemplating and underlining the educational dimension that is committed to an alliance between adolescents and adults over six years, enables a series of situations which in all improves not only adolescents’ lives but also those of the organisation and the community as a whole: it enables adolescents to learn citizenship from subjectification, from their own personal experiences and from their roles as protagonists, always bearing in mind diversity, respect and coexistence. It enables them to develop the political dimension of citizenship in that it strengthens the sense of belonging to the community and to incorporate their voices into the project’s progress and into taking decisions concerning their experiences. In summary it enables “Experiencing democracy in transformation” (Biesta, 2016).

7.8 Limitations and future lines of research.

Throughout the writing of this doctoral thesis, I felt there was a series of limitations, and I reflected upon two lines of further research: firstly from a methodological perspective, the difficulties I encountered during my ethnographic process; and secondly, from a conceptual perspective derived from the analysis and interpretation of the results.

1) My ethnographic process.

With regard to the methodological perspective, I found three limitations which when I became aware of I tried to respond to. The first was based on my microethnography not being holistic, that is, it was neither dealing with the inter-relations between the participative processes at *Giltzarri* and other social institutions, nor with how such inter-relations could affect the different workshops and commissions. As I have pointed out in the chapter dealing with methodology, I was aware of this aspect, so in order to have a more ample vision, I incorporated the voices of the families and the educational team into the analysis through the focus groups. I also asked the adolescents about their feelings towards other participative experiences in other spaces, especially at school. One line of research opens up in this respect – incorporating other reference spaces, especially schools and teachers' voices.

The second difficulty, which conditioned the first, was the personal time I had at my disposition and harmonising timetables with the life of the project. As I explained at the beginning of my fieldwork, I made a participative observation plan which soon had to be reduced because I either could not go to the centre due to work, or I could not arrive in time.

Although it figures at the end, the third limitation I experienced was in retrospect, the most difficult when it came to responding. My situation as an “insider” provided me with previous important support for gaining access to the group. However, the “trust-limits” balance was a question that really caused me concern. On the one hand, all the educational team introduced me to the participants as another member of the team. Besides, the informal conversations after the sessions, meetings in nearby spaces and conversations outside the research context were part of the natural process. When the “trust-limits” balance tilted towards either one side or the other, the consequences could have been negative for the research process. I needed to find my place between those two points, and I must admit that on occasions, I could not, and I had to resign myself to changing my research path.

2) The conceptual perspective derived from the analysis and interpretation of the results:

As was seen in the chapters dedicated to analysis, age is a determining factor in participative processes and in citizenship representations. One future line of research lies in the direction of longitudinal studies about citizenship experiences and events in adolescence, starting with early and finishing with later ages, so as to look into the different influencing factors over the participation years.

I would like to end with an idea that underlies these pages and which opens a theoretical (and almost philosophical) debate – that is how difficult it is to pass from theory to practice when talking about themes of citizenship, participation and education. Educational activity as a process, requires spaces and times where adults play the role of facilitators. In short, the educational task in citizenship is carried out from the participative processes based on the everyday and coexistence. Throughout the first part dealing with conceptualisation, ideas and recommendations have been taken from international and national authors and organisms that are references in how to implement participative processes. However, the reality of this case study shows how complicated it is to carry out these processes and how difficult it is to be a reference adult, who not only is a model, but also a tutor. That is, educational objectives written down on paper will always be influenced by other external factors when they start working, at times distorting the idea of “what this participation is about”, and unwillingly modifying the forms of educationally intervening.

I think that what has been expounded generates a very interesting debate on education and citizenship, especially when theoretical reflections are fuelled by analysis and the contrast of reality. A commitment to qualitative research will let greater depths be reached in these themes, thus enabling advances in the theoretical framework in the citizenship- adolescence relationship.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abu-El-Haj, T.R. (2007). I was born here but my home it's no here: educating for democratic citizenship in an era of transnational migration and global conflict. *Harvard Educational Review*, 77. (3), 285-314.
- Abu El-Haj, T.R. (2009). Becoming citizens in an era of globalization and transnational migration: Re-imagining citizenship as critical practice. *Theory into Practice*, 48, 274-282.
- Agar, M.H. (1980). *The professional stranger: An informal Introduction to Ethnography*. Nueva York: Academic Press.
- Akiva, T., Cortina, K.S. & Smith, C. (2014). Involving youth in program decision-making: how common and what might it do for youth?. *Youth adolescence*, 43, 1844-1860.
- Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture. Qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and Young people: a practical handbook. Second edition*. London: Sage.
- Alonso, L.E. (1998). El grupo de discusión en su práctica: Memoria social, intercontextualidad y acción comunicativa. En L.E. Alonso (Ed.), *La mirada cualitativa en sociología* (pp.93-129). Madrid: Fundamentos.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 107- 151). Barcelona: Gedisa.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Anguera, M.T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Catedra.

- Arnaiz Sánchez, P. & López de Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Education*, 22, 19-37.
- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Boston: Prentice Hall.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). "Ethnography and participant observation." En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 248-261). Thousand Oaks: Sage.
- Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, 296-305.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (2014). Observing Children's Capabilities as agency. En D. Stoecklin y J.M. Bonvin (Eds), *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and prospects*. (pp.43-65). New York: Springer.
- Barnett, L.A. (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. Descargado el 26 de septiembre de 2016. Recuperado de: http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=f1fcd66f-248d-4d81-a6cd-606cce333a51&groupId=95670
- Benedicto, J. & Morán, M.L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Benedicto, J. & Morán, M.L. (2007). Becoming a citizen. *European Societies*, 9 (4), 601-622.
- Benedicto, J. & Morán, M.L. (2015). La construcción de los imaginarios colectivos sobre jóvenes, participación y política en España. En J. Benedicto y C. Feixa (Eds.), *Los estudios sobre juventud en España: pasado, presente y futuro*. (pp.83- 104). Madrid: Injuve.
- Benney, M. & Hughes, E. C. (1977). Of sociology and the interview. In M. D. Bulmer (Ed.), *Sociological research methods. An introduction* (pp. 233- 342). London: Macmillan.
- Biesta, G. (2005). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. *British journal of Sociology of Education*, 26 (5), 693-709.

- Biesta, G. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future* Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivización. *Foro de Educación*, 14 (20), 21-34.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge journal of Education*, 36 (1), 63-79.
- Biesta, G., Lawy, R.S. & Kelly, N. (2009). Understanding Young people's citizenship learning in every life: the role of context, relationships and dispositions. *Education, citizenship and social justice*, 4 (1), 5-24.
- Biesta G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teachers agency. *Teachers and agency*, 21 (6), 624-640.
- Billing, S.H. (2009). Does quality really matter? En B.E. Moely, S.H. Billing & B.A. Hollands (Eds.), *Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp.131-157). Greenwich: Information Age.
- Billing, S.H., Brown, S., & Turnbull, J. (2008). Youth voice: evidence from the research. En National Youth Leadership council (2010). Descargado el 4 de noviembre de 2014. Recuperado de: http://lift.nylc.org/pdf/YV_SupportingResearch.pdf
- Blanchet-Cohen, N., Manolson, S., & Shaw, K. (2012). Youth-led decision making in community development grants. *Youth & Society*, 46 (6), 819-834.
- Blasco, J. (1995). Estudio de caso. En Á. Aguirre Baztán (ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 203-208). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bourdieu, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological theory system. En R. Vasta (ed.). *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp.187-249). Londres: Jessica Kingsley.

- Cabrera, F. (2008). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordon*, 59 (2-3), 375-398.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Camino, L.A. (2000). Youth-adult partnership: entering new territory in community work and research. *Applied Developmental Science*, 4 (1), 11-20.
- Camino, L.A. (2005). Pitfalls and promising practices of youth-adult partnerships: an evaluator's reflections. *Journal of community psychology*, 33 (1), 75-85.
- Camino, L., & Zeldin, S. (2002). From periphery to center: pathways for youth civic engagement in the day-to-day life of communities. *Applied developmental science*, 6 (4), 213-220.
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. & Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Observatorio de la Infancia.
- Checkoway, B. (1998). Involving young people in neighborhood development. *Children and youth services review*, 20 (9/10), 756-795.
- Checkoway, B., (2007). *Adults as Allies*. Michigan: W.K. Kellogg foundation.
- Checkoway, B. (2013). Education for democracy by young people in community-based organizations. *Youth & Society*, 45, (3), 389-403.
- Checkoway, B. & L.M. Gutiérrez (eds.) (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: GRAÓ.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). London: Sage.
- Clandinin, D.J & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Climo, J. & Cattel, M. (2002). *Social Memory and History. Anthropological Perspectives*. Oxford: AltaMira Press.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

- Cockburn, T. (2000) Youth transitions and citizenship: a socially interdependent model of career. Comunicación presentada en el VII. Simposio de investigación juvenil. Helsinki 7-10 junio.
- Collins, W. A. & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). Hoboken, NJ: Wiley.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Libro Blanco de la Comisión Europea: Un nuevo impulso para la juventud europea*. Luxemburgo: Dirección General de Educación y Cultura.
- Committee on the Rights of the Child (2016). *General comment No.20 (2016) on the implementation of the rights of the child during adolescence*. United Nations. Revisado el 3 de febrero de 2017. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/404/44/PDF/G1640444.pdf?OpenElement>
- Consejo de Europa (2003). *Carta europea revisada sobre la participación de los jóvenes en la vida local y regional*. Estrasburgo: Consejo de Europa (Congreso de Poderes locales y regionales). Revisado el 10 de abril de 2016. Recuperado de: https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/COE_charter_participation_es.pdf
- Consejo de la Juventud (2005). *Bases para una política de Juventud*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2008). Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. En Christnsen, P. & James, A. (Eds.), *Research with children, perspectives and practices* (pp.179-200). London: Routledge.
- Costello, J., Toles, M., Spielberger, J. & Wynn, J. (2000). History, ideology and structure shape the organizations that shape youth. *Youth development: Issues, challenges, and directions* (pp. 185-231). Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Council of Europe (2002). *Can youth make a difference? Youth policy facing diversity and change*. Estrasburgo: Directorate of Youth and Sport, Council of Europe.
- Council of Europe (2003). *Citizenship, youth and Europe. Tkit 7*. Descargado el 20 de febrero de 2016. Recuperado de: <https://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/tkit7.pdf>

- Council of Europe (2006). Council Resolution on implementing the common objectives for participation by and information for young people in view of promoting their active European Citizenship (2006/C 297/02), 26 October 2006. Descargado el 20 de febrero de 2016. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11075>
- Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Creative Commons (2012). Participation models. A chase through the maze. Second edition. Descargado el 10 de septiembre de 2014. Recuperado de: http://euroopa.noored.ee/wp-content/uploads/2014/09/Participation_Models_20121118.pdf
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: Modelos y Propuestas*. Universidad de Deusto. Bilbao
- 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.
- D'Agostino, M.J. & Visser, A. (2010). Addressing and overcoming barriers to youth civic engagement. *International Public Management Review* 11(3), 88-103.
- Da Silva, L., Sanson, A., Smart, D., & Toumbourou, J. (2004). Civic responsibility among Australian adolescents: Testing two competing models. *Journal of Community Psychology*, 32(3), 229-255.
- Daft, R. (2006). *La Experiencia del Liderazgo*. México: Cengage Learning.
- Davies, I., Hampden-Thompson, G., Calhoun, J., Bramley, G., Tsouroufli, M., Sundaram, V., Lord, P. & Jeffes, J. (2013). Young people's community engagement: what does research-based and other literature tell us about young people's perspectives and the impact of schools' contribution?. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3), 327-343.
- Davies, I., Hampden-Thompson, G., Tsouroufli, M., Sundaram, V. Calhoun, J. & Mason, Y. (2011). Creating Citizenship Communities. Research Brief. Descargado el 13 de mayo de 2016. Recuperado de: [http://www.york.ac.uk/media/educationalstudies/documents/research/cresi/Research%20Brief June%202011.pdf](http://www.york.ac.uk/media/educationalstudies/documents/research/cresi/Research%20Brief%20June%202011.pdf)

- 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 Miguel Martínez, D. (2004). *Confancia: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Del Olmo Pintado, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca. En J.A. Téllez. (coord.). (2008). *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares* (pp. 83- 96). Madrid: Catarata.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Dewalt, K.M. & Dewalt, B.R. (2002). *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Oxford: Altamira Press.
- Dewey, J. (1954) *The Public and its Problems*. Chicago: The Swallow Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1987) Democracy and educational administration. En J.A. Boydston (ed.), *John Dewey. The Later Works, 1925-1953, 11 (1935-1937)*, (pp.217-252). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Díaz de la Rada, A. (2006). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- EACEA (2013). Youth participation in democratic life. Final report. Descargado el 23 de octubre de 2012. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/lse_study_on_youth_participation_2013.pdf
- Eisenberg, N., Cumberlands, A., Guthrie, I.K., Murphy B. C. & Shepard, S.A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on adolescence*, 15, 235-260.

- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, vol. 3: social, emotional and personality development* (pp.339-359). New York: Wiley.
- El País (2015). "Me desperdiciaste con 15 años, el 20D no cuentes con mi voto". La venganza de un joven valenciano a Rajoy. Descargado el 15 de diciembre de 2015. Recuperado de: http://verne.elpais.com/verne/2015/12/15/articulo/1450196944_857988.html
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Milbourne (2009). European Research on Youth. Supporting young people to participate fully in society. Bruselas: European Commission. Descargado el 21 de noviembre de 2015. Recuperado de: https://cordis.europa.eu/citizens/docs/ssh_european_research_on_youth_en.pdf
- Farthing, R. (2012). Why youth participation? Some justifications and critiques of youth participation using New Labour's youth policies as a case study. *Youth & policy*, 109, 71- 97.
- Fernandes-Jesus,M., Malafaia, c., Ferreira,P., Cicognani, E. & Menezes, L. (2012). The many faces of hermes: the quality of participation experiences and political attitudes of migrant and non-migrant youth. *HUMAN AFFAIRS* 22, 434-447
- Ferreira Delgado, 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.
- 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. En M. Yates, y J. Youniss. (Ed.), *Roots of civic identity* (pp. 135-155). UK: Cambridge University Press.
- Flanagan, C. & Levine, P. (2010). Civic Engagement and the transition to adulthood. *The future of children*, 20 (1), 159-179.
- Fletcher, A. (2015). Why student voice? A research summary. Descargado el 7 de noviembre de 2015. Recuperado de: <http://soundout.org/why-student-voice-a-research-summary/>
- Fletcher, A. C., Elder, G. H. & Mekos, D. (2000). Parental influence on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 29-48.

- Fonseca, J., González de Audikana, M., Ruiz- Narezo, M. & Santibañez, R. (2015). La participación cívica de los jóvenes de un municipio del gran Bilbao: análisis de percepciones sobre los obstáculos que limitan su desarrollo. En A.S. Jiménez Hernández, J.D. Gutiérrez Sánchez & J. Díaz Casal (Eds.), *Infancia, adolescencia y juventud. Aportaciones en un marco conmemorativo* (pp. 217- 226). Granada: GEU editorial.
- Fonseca, J. & Maiztegui, C. (2014). El compromiso cívico juvenil: análisis de las prácticas educativas en los programas comunitarios. En M. Silvestre, R. Royo, & E. Escudero (Eds.), *El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social*. (pp. 275- 288). Bilbao: Universidad de Deusto.
- France, A. (1998). 'Why should we care? Young people, citizenship and questions of social responsibility. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 97–111.
- Francés García, F.J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS*, 2, 35-51
- Fredricks, J. A., Alreld-Liro, C. J., Hruda, L. Z., Eccles, J., S. Patrick, H. & Ryan, A. M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research*, 17, 68–97.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Frevert, U. (2008). How to become a good European citizen: present challenges and past experiences. En V. B. Georgi (Ed.), *The making of citizens in Europe: new perspectives on citizenship education* (pp. 37-51). Berlin: Bpb.
- Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? En A. Furco & S.H. (Eds.), *Service-learning. The essence of pedagogy* (pp 42-50). Greenwich, CT: Information Age.
- Gaitán Muñoz, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.
- García Jiménez, E., López Górriz, I., Moreno Sánchez, E. & Padilla Carmona, M.T. (2002). Otras técnicas y estrategias para el diagnóstico y la educación. En M.T Padilla Carmona (Ed.), *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa* (pp. 289-299) Madrid: CCS.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., Mata, P. & Sánchez-Melero, H. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14 (20), 283-304.
- Ginwright, S. (2003). Youth organizing. Expanding possibilities for youth development. Occasional papers series on youth organizing, no.3. Descargado el 20 de abril de 2014. Recuperado de: http://www.fcyo.org/media/docs/4243_Papers_no3_v3.qxd.pdf
- Ginwright, S. (2008). Memo to the field: Current research. En Hollander, E. & Burack, C. (2009). *How young people Develop Long- Lasting Habits of Civic Engagement: A conversation on Building a Research Agenda* (pp. 42-48). Spencer Foundation. Descargado el 7 de septiembre de 2015. Recuperado de: <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2009/05/spencerconversationresearchagenda1.pdf>
- Ginwright, S. & Cammarota, J. (2007). Youth activism in the urban community: learning critical civic praxis within community organizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (6), 693-710
- Ginwright, P., Noguera, P. & Cammarota, J. (2006). *Beyond resistance! Youth Activism and Community Change*. Nueva York: Routledge: Tylor & Francis Group.
- Giroux, H. (2008) Democracia, educación y política en pedagogía crítica. En P.McLaren & J.L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona:Grao.
- Glanville, J. (1999). Political socialization of selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood. *Social Science Quarterly*, 80 (2), 279–290.
- Goethem, A., Hoof, A., Orobio de Castro, B., Aken, M., & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: a meta-analysis. *Child Development*, 85 (6), 2114-2130.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golombek, S. (2002). What Works in youth participation: case study from around the world. International youth foundation. Descargado el 3 de febrero de 2016. Recuperado de: http://www.iyfnet.org/sites/default/files/WW_Youth_Participation.pdf
- Gozdzik-Ormel, Z. (2008). *Have your say! Manual on the revised European Charter on the participation of young people in local and regional life*. Estrasburgo: Council of Europe.

- Hahn, A., Leavitt, T. & Aaron, P. (1994). *Evaluation of the quantum opportunities program did the program work?* Waltham, MA: Brandeis Univeristy.
- Hall, T., Coffey, A. & Williamson, H. (1999) Self, space and place: youth identities and citizenship, *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 502–513.
- Hall, T., Williamson, H. & Coffey, A. (2000) Young people, citizenship and the Third Way: a role for the youth service?. *Journal of Youth Studies*, 3(4), 461–472.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship (n. 4)*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hart, R. (2008). Stepping back from “the ladder””: Reflections on a model of participatory work with children. En A. Reid, B. Jensens, J. Nikel & V. Simovska (Eds.), *Participation and learning* (pp. 19-31). New York: Springer Netherlands.
- Hart, D., Atkins, R., Markey, P., & Youniss, J. (2004). Youth bulges in communities: The effects of age structure on adolescent civic knowledge and civic participation. *Psychological Science*, 15(9), 591-597.
- Hart, D., Matsuba, B., K., & Atkins, R. (2014). Civic engagement and child and adolescent well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, & J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: vol 2. Theories, methods and policies in a global perspective*. (pp. 957-976). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Haste, H. (2005). *My voice, My vote, My community. A study of young's people civic action and inaction*. London: Nestlé Social Research Programme.
- Hatcher, J.A. & Bringle, R.G. (1997). Reflection: bridging the gap between service and learning. *Journal of College teaching*, 45, 153-158.
- Hatcher, J.A., Bringle, R.G. & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service learning?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 38-46.
- Helve, H. & Wallace, C. (2001) (eds.), *Youth, citizenship and empowerment*. Aldershot: Ashgate.
- Hodgson, D. (1995). *Participation of children and young people in social work*. New York: UNICEF.
- Holdsworth, R. (2003) ‘Youth Participation’: keynote address at Charting the Course: ACT and SouthEast NSW Regional Youth Services Conference. Bateman’s Bay, October 26
- Holdsworth, R., Stoke, H., Blachard, M. & Mohamed, N. (2007). Civic engagement and young people. A report commissioned by the city of Melbourne. *Research Report 28*.

- University of Melbourne. Descargado el 8 de febrero de 2015. Recuperado de:
http://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/647119/RR28.pdf
- Hoskins, B. (2006). A framework for the creation of indicators on active citizenship and education and training for active citizenship. Ispra, Joint Research Centre. Descargado el 22 de marzo de 2015. Recuperado de:
http://farmweb.jrc.cec.eu.int/CRELL/ActiveCitizenship/Conference/01_Hoskins%20framework_final.pdf
- Hoskins, B., D'Hombres, B. & Campbell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behavior?. *European educational research journal*, 7 (3), 386- 402.
- Hoskins, B. & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Soc Indic Res*, 90, 459-488.
- Husserl, E (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Hyman, I.B. & Levine, P. (2008). Civic engagement and the disadvantaged: Challenges, opportunities and recommendations. CIRCLE Working Paper, 63, 1-18.
- Hymes. D. (1982). What is ethnography?. En P. Gilmore & A.A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of school. Ethnography and education*. (pp. 21-32). Washington: Center for Applied Linguistics.
- Ibañez, J. (2007). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibañez & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3ª edic.)* (pp.283-297). Madrid: Alianza.
- James, A. & Prout, A. (Eds.) (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Oxon:Routledge.
- Jenkins, K. (2005). Gender and Civic Engagement: Secondary Analysis of survey data. CIRCLE working Paper 41. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, Tufts University. Descargado el 26 de septiembre de 2015. Recuperado de:
<http://www.cawp.rutgers.edu/sites/default/files/resources/gendercivicengagmnt.pdf>
- Jenning, L.B., Parra-Medina, D.M., Hilfinger Messias, D.K., y McLoughlin, K. (2009). Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud. En B.N. Checkoway, & L.M. Gutiérrez (Eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (pp. 43- 73). Barcelona: GRAÓ.

- Kerr, D. (2000). Citizenship education: An international comparison across 16 countries. Paper presented at the Annual conference of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London: Carnegie Young People Initiative.
- Kirshner, B. (2003). The social formation of youth voice. Paper presented at the International Conference on Civic Education Research. November 16, New Orleans.
- Kirshner, B. (2004). *Practices supporting civic development in community-based youth organizations*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Baltimore, MD.
- Kirshner, B. (2008). Guided participation in three youth activism organizations: facilitation, apprenticeship and joint work. *Journal of the Learning Sciences*, 17 (1), 60-101.
- Kirshner, B. (2009). "Power in numbers": youth organizing as a context for exploring civic identity. *Journal of Research on Adolescence*, 19 (3), 414-440.
- Knight Abowitz, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76 (4). 653- 690.
- Konterllnik, I. (1998). La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?. En UNICEF (Ed.). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá. 7-8 diciembre de 1998. (pp. 33-45). Bogotá: UNICEF.
- Krauss, S.E., Collura, J., Zeldin, S., Ortega, A., Abdullah, H. & Sulaiman, A.H. (2014). Youth-adult partnership: exploring contributions to empowerment, agency and community connections in Malaysian youth programs. *Youth Adolescence*, 43, 1550-1562.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia. Segunda Edición*. Costa Rica: Fondo de Naciones Unidas.
- Krauskopf, D. (2000b). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En S. Balardini (Ed.), *Participación Social y Política de los jóvenes en el horizonte 177 del nuevo siglo* (p. 119-134) CLACSO. Buenos Aires: Edición Florencia Enghel
- Krauskopf, D. (2003). *Participación social y desarrollo en la adolescencia. Tercera Edición*. Costa Rica: Fondo de Naciones Unidas.

- Krauskopf, D. (2009). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 165- 182.
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kymlicka, W., & Norman, W. W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104, 352-381.
- Lahire, B. (2008). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En M.I. Jociles & A. Franzé (Eds.), *¿es la escuela el problema?* (pp.203-217). Madrid: Editorial Trotta.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decision making that affect them. Working papers in Early childhood development*. Bernard Van Leer foundation.
- Lansdown, G. (2010). The realization of children's participation rights: critical reflections. En B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young's people participation. Perspective from theory and practice* (pp.11-24). London: Routledge.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183.
- Larson, R., Walker, K. & Pearce, N. (2005). A comparison of youth-driven and adult-driven youth programs: balancing inputs from youth and adults. *Journal of community psychology*, 33 (1), 57-74.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Education studies*, 54 (1), 34-50.
- León, O.G. & Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc GrawHill.

- Levine, P. & Higgins-D'Álessandro, A. (2010). Youth civic engagement: normative issues. En Sherrod, L., Torney- Purta, J. & Flanagan, C. (2010) (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp.115-138). New jersey: Wiley & Sons.
- Lozano Rivera, C. E. (2012). Etnografía y etnógrafo: percepciones y bordes existenciales del trabajo de campo y la etnografía hecha en casa. *Revista de Antropología experimental*, 12 (6), 77-89.
- Maceira Ochoa, L.M (2009). *Educación, género y memoria social: Un análisis sociocultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos*. México: Universidad del centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de la ciudad de México. Descargada el 27 de octubre de 2015. Recuperada de: <https://independent.academia.edu/LuzMaceira>
- Maceira Ochoa, L.M (2011). Interdisciplinarietà y etnografía. Reflexiones de una outsider de la antropología. *Ankulegi*, 15, 115-125.
- Maiztegui, C. & Fonseca, J. (2014). Ciudadanía y participación en contextos de diversidad cultural: análisis desde la educación no formal. *Revista Interacoe*, 29, 37-59.
- Malinowski, B. (1922). Introducción: Objeto, método y finalidad de esta investigación. En H. Velasco, F.J. García Castaño & Á. Díaz de Rada. (Eds.) (2007). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 21-42). Madrid: Trotta
- Manson, c., Cremin, H., Warwick, P. & Harrison, T. (2010). Building voice, civic action and learning: Variation in levels of civic engagement amongst young people living in areas of socio-economic disadvantages. Descargado el 15 de marzo de 2015. Recuperado de: <http://engaged.educ.cam.ac.uk/publications/Seminar%20Listening%20harder%20paper%20HC.pdf>
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: CUP.
- Marshall, T.H. (1965). *Social policy in the twentieth century*. London: Hutchinson.
- Marshall, Th. & Bottomore, T. (1999). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martínez Muñoz, M., & Martínez Ten, A. (2000). *Participación Infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias: una mirada desde los adultos y la infancia*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

- McIntosh, H., Hart, D., & Youniss, J. (2007). The influence of family political discussion on youth civic development: Which parent qualities matter?. *Political Science & Politics*, 40, 495-499.
- McLaughlin, M. (2000). *Community counts: How youth organizations matter for youth development*. Washington DC: Public education network.
- Mead, M. (1970). Fieldwork in the Pacific Islands, 1925-1967. En P. Golde (ed.), *Women in the field: Anthropological experiences* (pp. 323-363). Chicago: Aldine Press.
- Melendro, M. (2016). De la vulnerabilidad al compromiso a través de la acción socioeducativa: algunas claves para transformar las políticas de juventud. En P. Soler, J. Bellera & A. Planas (eds.). *Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales*. (pp. 161-168). Girona: Universitat de Girona.
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp:65-105). Barcelona: Gedisa.
- Milbourne, L. (2009) Engaging disaffected young people. En K. Riele, (ed.), *Making Schools Different: Alternative Approaches to Educating Young People*. London, UK: Sage, pp. 74-85.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación (2010). *ICCS 2009. Estudio internacional de civismo y ciudadanía. IEA. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). II Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia 2013-2016. Descargado el 4 de febrero de 2015. Recuperado de: http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf
- Mitra, D.L. (2004). The significance of students: can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teacher College Record*, 106 (4), 651-688.
- Morán, L. (2003). Aprendizajes y espacios de la ciudadanía para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. *ICONOS 15*, 31-43
- Morán, L. (2007). Espacios y ciudadanos: los lugares de la narración clásica de la ciudadanía. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 119, 11-34.

- Morán, L. & Benedicto, J. (2008). Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 139-164.
- 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. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 20, 61-101.
- Mucchielli, R. (Ed) (1978). *La Dinámica de los Grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- Naciones Unidas (2005). Informe sobre la Juventud Mundial 2005. Descargado el 28 de abril de 2015. Recuperado de: <http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/A 60 61.pdf>
- National Research Council and Institute of Medicine (NRC/IOM) Committee on Community Level Programs for Youth. (2002). Features of positive developmental settings. En J. Eccles & J. Gootman (Eds.), *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Navarro, A., Jacott, L. & Maiztegui, C. (2011). Secondary students' perceptions about Citizenship Education: An exploratory study in Madrid, Spain. *Citizenship Teaching & Learning*, 6, (2), 139-153.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona : Gedisa.
- Nolas, S.M. (2011). Stories as indicators of practical knowledge: analyzing project workers' talk from a study of participation in a youth inclusion programme. *Journal of community and applied social psychology*, 21 (2), 138-150.
- Nolas, S.M. (2014). Exploring Young people's and youth workers experiences of space for "youth development": creating cultures of participation. *Journal of Youth studies*, 17 (1), 26-41.
- Novella Camara, A. M.(2008). Formas de participación Infantil. La concreción de un derecho. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 77-93.
- Novella, A.M., Agud, I., Llena, A. & Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por los jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 63 (3), 93-108.
- Novella, A.M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agudo, I. & Cifre-Mas, J. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

- O'Donoghue, J.L. & Kirshner, B.R. (2003). Urban youth civic development in community-based youth organizations. International Conference on Civic Education. New Orleans, LA, November 16-18, 2003. Descargado el 6 de febrero de 2015. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.390.9179&rep=rep1&type=pdf>
- O'Donoghue, J., Kirshner, B. & McLaughlin, M. (2003). Introduction: Moving youth participation forward. En J. O'Donoghue, B. Kirshner & M. McLaughlin (eds.). *New directions for youth development: Theory, practice and research*, 96 (pp.15-26). San Francisco: John Wiley & Sons.
- O'Donoghue, J.L. & Strobel, K.R. (2003). The role of adults in youth civic engagement. International Conference on Civic Education. New Orleans, LA, November 16-18.
- Ogbu, J.U. (1974). *The next generation: an ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, New York: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1981). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H.M. Velasco, F.J. García Castaño & Á. Díaz de Rada. (Eds.) (2007), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Ortega Nuere, C., Lazcano Quintana, I. & Manuel Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-88.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Palou Julián, B. (2012). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 181-195
- Pearce, N.J. & Larson, R. W. (2006). How teens become engaged in youth development programs: the process of motivational change in a civic activism organization. *Applied developmental science*, 10 (3), 121-131.
- Philips, S.U. (1972). Participant structure and communicative competence: Warm springs children in community and classrooms. En C.B. Cazden, V.P. John & D. Hymes (eds.), *Functions of language in the classrooms* (pp. 370-394). New York: Teacher College Press.

- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. London: Routledge.
- Planas, A., Soler, P. & Feixa, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 551-564.
- PNUD (2005). *Human development report 2005: International cooperation at a crossroads: aid, trade and security in an unequal world*. Nuevas York: Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pomerantz, A. & Fehr, B. (2011). *Conversation analysis: An approach to the analysis of social interaction*. London: Sage
- Pope, C., Ziebland, S. & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care. Analysing qualitative data. *BMJ*, 320. 114-116.
- Portney, K.E., Eichenberg, R.C. & Niemi, R.G. (2009). Gender differences in political and civic engagement among young people. Paper for the annual meeting of the American Political Science Association. Toronto, Canada.
- Pozzoboni, K.M. & Kirshner, B. (2016). Introduction: the changing landscape of youth work. En K.M. Pozzoboni & B. Kirshner (Eds.), *The changing landscape of youth work. Theory and practice for evolving field* (pp. 1-8). United States of America: Information Age Publishing.
- Pratt, T. C., Turner, M. G. & Piquero, A. R. (2004). Parental socialization and community context: A longitudinal analysis of the structural sources of low self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41 (3), 219-243.
- Ranahan, P. & White, J. (2016). Re-envisioning youth work education for mental health care and suicide intervention. En K.M. Pozzoboni & B. Kirshner, *The Changing Landscape of Youth Work*. (pp. 175-192). United States of America: Information Age Publishing.
- Rebollo, O. (2002). Ciudades para un futuro más sostenible. *Boletín CF+S*, 24. Descargado el 4 de abril de 2014. Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n24/aoreb.html>.
- Rebollo, O. (2005). Introducción. En *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano. Construyendo ciudadanía 7* (pp. 9-16). Madrid: IEPALA.
- Ritchie, J, Spencer, L. & O'Connor, W. (2003). Carrying out Qualitative Analysis. En J. Ritchie & J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*, (pp. 219-262). Londres: Sage.

- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M.I. Jociles & A. Franzé (Eds). *¿Es la escuela el problema?* (pp.90-103). Madrid: Editorial Trotta.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rojo, L.M. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Colección Investigación, 154. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Rubin, B.E. (2007). "There is still no justice": youth civic identity development amid distinct school and community context. *Teachers College Record*, 109, 449-481.
- Ruiz Olabuénaga (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2003) Data management and analysis methods. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.). (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salinas, P. (2008). Procedimientos de recolección y producción de información en la investigación social. En P. Salinas & M. Cárdenas. (Eds.), *Métodos de investigación social*. (pp. 259-310). Chile: Universidad Católica del Norte.
- Sanmartín, R. (2007). La observación participante. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira. (Eds.) (2007). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3ª edición)* (pp. 145- 167). Madrid: Alianza editorial.
- Schor, L. B. & Farrow, F. (2011). *Expanding the evidence universe: Doing better by knowing more*. New York: Center for the Study of Social Policy.
- Schwartz, S. & Suyemoto, K. (2013). Creating change from the inside: youth development within a youth community organizing program. *Journal of community psychology*, 41 (3), 341-358.
- Seider, S. (2013). Two keys strategies for enhancing community service learning. *Journal of College & Character*, 14 (1), 79-84.
- Selman, R.L. & Kwok, J. (2010). Informed social reflection: its development and importance for adolescents' civic engagement. En L.R. Sherrod, J. Torney- Purta & C. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth*. (pp. 651-686).Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1997). Human capital and human capability. *World development*, 25 (12), 1959-1961.
- Shaw, A., Brennan, M., Chaskin, R. & Oolan, P. (2012). *Youth Civic Engagement in non-formal education*. Galway: UNESCO Child and Family Research Centre.
- Sherrod, L. (2007). Civic engagement as an expression of positive youth development. En R.K Silberseis & R.M. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 59-74). London: Sage Publications.
- Sherrod, L., Flanagan, E., & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: the What; Why; When; Where; and Who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6 (4), 264-272.
- Sherrod, L.R., Torney- Purta, J. & Flanagan, C. (2010). Research on the Development of Citizenship: A field comes of age. En L.R. Sherrod, J. Torney- Purta & C. Flanagan, *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 1-20). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities, and obligations. *Children and society*, 15, 107-117.
- Simons, H. (1976). Black dialect, Reading interference and classroom interaction. En L. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading, vol 1*, Hillsdale, N.J.:LEA.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: ediciones Morata.
- Sinclair, R. (2000). *Quality Protects Research Briefing No 3 Young People's Participation. Research in practice*. Descargado el 23 de octubre de 2015. Recuperado de: <https://lemonsandcrane.co.uk/resources/DoH%20-%20Young%20Peoples%20participation.pdf>
- Siurala, L. (2006). *A European framework for youth policy*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Smith, C., Akiva, T., Sugar, S., Lo, Y. J., Frank, K. A., Devaney, T., Peck, S. C. & Cortina, K. S. (2012). *Continuous quality improvement in afterschool settings: Impact findings from the Youth Program Quality Intervention study*. Washington, DC: The Forum for Youth Investment.
- Smith, W., Butler-Kisber, L., LaRoque, L., Portelli, J., Shields, C., Sparkes, C., & Vibert, A. (2001). *Student engagement in learning and school life: National project report*. Montreal, Canada: Ed-Lex, Faculty of Law, McGill University.

- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak?. En C. Nelson, & L. Grossber. *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois: Press Urbana.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage.
- Stake, R.E (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R.E (2000). Case Studies. En Denzin, N.K. & Linkoln, Y.S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research (second edition)* (pp: 134-164). London: Sage Publications.
- Starkey, H., Akar, B., Jerome, L. & Oler, A. (2014). Power, pedagogy and participation: ethics and pragmatics in research with young people. *Research in comparative and international Education*, 9 (4), 426-440.
- Strobel, K., Kirshner, B., O'Donoghue, J., & McLaughlin, M. (2008). Qualities that attract urban youth to after-school settings and promote continued participation. *The Teachers College Record*, 110 (8), 1677–1705.
- Strobel, K., Osberg, J. & McLaughlin, M. (2006). Participation in Social Change: Shifting Adolescents' Developmental Ways. En S. Ginwright, P. Noguera & J. Cammarota (Eds.), *Beyond resistance: Youth activism and community change* (pp. 197–213). New York: Routledge.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp.455-486). London: Sage.
- Theis, J. (2010). Children as active citizens. An agenda for children's civil rights and civic engagement. En B. Percy-Smith & N. Thomas (eds.), *A Handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. (pp.343-355). Canada: Routledge.
- Tójar, J.C. (2006). Técnicas de obtención y producción de información. En *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (pp.227-281). Madrid: La Muralla.
- Toole, J. & Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. En C. Kinseley & K. McPherson (Eds.), *Enriching the curriculum through service-learning* (pp.99-114). Alexandria: Association for supervision curriculum and development.

- Torney-Purta, J. (2007). Latino adolescents' civic development in the United States: research results from IEA civic education study. *Journal of Youth and Adolescence* 36 (2), 11-125.
- Torney-Purta, J., Lehmann, J., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in 28 countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam: IAIE. Descargado el 15 de 2013. Recuperado de: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf
- Treseder, P. (1997). *Empowering children & Young people: Promoting involvement in decision-making*. London: Save the children.
- Úcar, X. (2008). Factores clave de la participación en los espacios públicos. Animador Sociocultural. *Revista Iberoamericana*, 2 (1), 1-14.
- Úcar, X. (2009). Presentación. En B. N. Checkoway & L.M. Gutiérrez (eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (pp.5-8). Barcelona: Graó.
- UNESCO (2005). *Education. Human rights education*. Descargado el 10 d mayo de 2015. Recuperado de: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42077&URL_DO=DO_TOPI.
- UNICEF Comité Español (2007). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español: Nuevo Siglo.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pirámide.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Volling, B. (2003). Sibling relationships. En M. Bornstein, C. Keyes, L. Davidson, & K. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the lifespan* (pp. 205–233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vondracek, F. W., & Skorikov, V. B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly*, 45, 322–340.
- Walker, K.C. & Larson, R.W. (2006). Dilemmas of youth work: balancing the professional and personal. *New directions for youth development*, 112, 109-118.

- Watkins, N. D. (2009). *The Civic Development of Youth of Color in Urban Community-Based Youth Programs: Understanding Process and Context*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.
- Warwick, P., Cremin, H., Mason, C. & Harrison, T. (2011). Engaging practice. Engaging young citizens from disadvantaged communities. A good practice guide. Descargado el 14 de abril de 2015. Recuperado de: [http://engaged.educ.cam.ac.uk/publications/GPG%20Layout 3.pdf](http://engaged.educ.cam.ac.uk/publications/GPG%20Layout%203.pdf)
- Warwick, P., Manson, C., Cremin, H. & Harrison, T. (2010). The development of civic capital in young people-a radical educational response. Descargado el 14 de abril de 2015. Recuperado de: <http://engaged.educ.cam.ac.uk/publications/semina%20paper%20warwick%20paper%20v2.pdf>
- Weller, S. (2003). Teach us something useful: contested spaces of teenagers' citizenship. *Space & Polity*, 7 (2), 153-172.
- Weller, S. (2006). Situation (young) teenagers in geographies of children and youth. *Children's geographies*, 4 (1), 557-574.
- Weller, S. (2006a). Skateboarding alone? Making social capital discourse relevant to teenagers' lives. *Journal of youth studies*, 9 (5), 557-574.
- Weller, S. (2007). *Teenagers' citizenship. Experiences and education*. Canada: Routledge.
- Wilcox, K. (1982). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión. En H. Velasco; F.J. García Castaño & Á. Díaz de Rada. (Eds.) (2007). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta
- Wilkenfeld, B. (2009). Does context matter? How the family, peer, school, and neighborhood contexts relate to adolescents' civic engagement. CIRCLE working paper 64.
- Wilkenfeld, B. (2009b). *A multilevel analysis of context effects on adolescent civic engagement: the role of family, peers, school, and neighborhood*. Baltimore: University of Maryland.
- Winter, N. (2003). *Social capital, civic engagement and positive youth development outcomes*. Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc.
- Wolcott, H.F. (1985). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco; F.J. García Castaño; Á. Díaz de Rada. (Ed.) (2007). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.

- Wolcott, H.F. (1989). *A Kwakiutl village and school*. Prospect Heights: Waveland.
- Wong, N.T., Zimmerman, M.A., & Parker, E.A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *Community Psychol*, 46, 100-114.
- Wyness, M. (2009). Children representing children: participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16, 535- 552.
- Yates, M. & Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of social issues*, 54 (3), 495-512.
- Yin, R.K. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (1), 121-148.
- Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The role of community service in identity development: Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14, 248-261.
- Youniss, J., McLellan, J.A. & Yates, M. (1997). What we know about generating civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40, 620-631.
- Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yrjar Denstand, F. (2009). *Youth Policy Manual. How develop a national youth strategy*. Bruselas: Council of Europe Publishing.
- Zaff, J.F., Malanchuk, O., Michelsen, E. & Eccles, J. (2003). Promoting positive citizenship: priming youth for action. CIRCLE working paper 05, 1-40.
- Zaff, J.F., Malanchuk, O., & Eccles, J. (2008). Predicting Positive Citizenship from Adolescence to Young Adulthood: The Effects of a Civic Context. *Applied development science*, 12 (1), 38–53.
- Zaff, J.F., Moore, K.A., Papillo, A.R. & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of adolescent research*, 18 (6), 599-630.

- Zeldin, S. (2004). Youth as agents of adult and community development: mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance. *Applied developmental science*, 8 (2), 75-90.
- Zeldin, S., Christens, B., & Powers, J.L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: bridging generations for youth development and community change. *Am J Community Psychol*, 51, 385-397.
- Zeldin, S. & Price, L.A. (1995). Creating supportive communities for adolescent development: challenges to scholars. An introduction. *Journal of adolescent research*, 10 (1), 6-14.
- Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (eds.). *Handbook of Community Psychology*. (pp. 43-63). Nueva York: Kluwer Academic.

DOCUMENTOS DE GILTZARRI ANALIZADOS

- Giltzarri (2016). Población Barakaldo por distritos y edades.
- Giltzarri (2012a). Documento análisis diagnóstico de ocio territorio Cruces.
- Giltzarri (2012b). Documento diagnóstico de ocio territorio barrio Bagatza.
- Giltzarri (2010a). Documento de referencia: Estructura de Participación Giltzarri. 12/01/2010.
- Giltzarri (2010b). Documento de referencia del programa Acompañamiento Educativo. 10/01/2010.
- Giltzarri (2010c). Documento de referencia del programa de comunicación. 15/01/2010.
- Giltzarri (2010d). Documento de referencia del programa diagnóstico de ocio, participación socio-cultural y de solidaridad. Plan de ocio Educativo y Participación con chicos/as de 12 a 18 años. 1/01/2010.
- Giltzarri (2010e). Documento de referencia del programa/estrategia de promoción de grupos juveniles y actividades de servicio de ocio educativo y participación con chicos y chicas de 12 a 18 años. 1/01/2010
- Giltzarri (2010f). Documento de referencia del programa padres-madres servicio de ocio educativo y participación con chicos/as de 12 a 18 años. 12/01/2010.
- Giltzarri (2010g). Documento Director Estructura de Participación Giltzarri 12/01/2010.

ANEXOS

ANEXO 1: aceptación y aprobación en el Dictamen del
Comité de Ética en la investigación de la Universidad de
Deusto (Ref: ETK-5/13-14).

DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ref: ETK-5/13-14

Tras la valoración del proyecto “LA PARTICIPACION Y EL COMPROMISO CIVICO DE LOS JÓVENES EN PROYECTOS COMUNITARIOS” que presenta Dña. Janire Fonseca Peso, con el aval y dirección de la Dra. Concepción Maiztegui Oñate, el Comité de Ética de la Universidad de Deusto emite el siguiente informe.

Habiendo examinado la memoria técnica del proyecto, y las consideraciones éticas derivadas de su aplicación, el Comité de Ética de la Universidad de Deusto, tal y como se hace constar en el acta de la reunión del 7 de octubre de 2013 en la que se tomó el acuerdo, no encuentra objeción alguna, y califica el proyecto de **APTO**, al considerar que el proyecto cumple con los criterios éticos exigidos para el desarrollo de la investigación y, tal y como se propone en la Memoria Técnica del proyecto, conoce y cumplirá la legislación vigente y otras normas reguladoras, pertinentes al proyecto, en materia de ética.

De manera específica,

- * En el desarrollo del proyecto, se tendrán en cuenta las prácticas éticas reconocidas, los principios éticos fundamentales correspondientes al área de la investigación, así como las normas éticas recogidas en los diversos códigos deontológicos de referencia y aplicación en el contexto (País Vasco-España) donde se llevará a cabo el estudio propuesto.
- * Las investigadoras participantes en el desarrollo del proyecto se comprometen a respetar todos los aspectos de confidencialidad establecidos en la legislación vigente de acuerdo a las exigencias recogidas en Ley Orgánica 15/99 de 13 de diciembre de Protección de datos de Carácter Personal.
- * Respecto a las cuestiones metodológicas, el estudio propone analizar y comprender cómo son los procesos de participación activa juvenil en proyectos comunitarios y su relación con el desarrollo del compromiso cívico y construcción de la ciudadanía. Lo hará mediante las técnicas de *Focus Group*, observación participante y entrevistas.
- * La metodología propuesta en el proyecto tendrá en cuenta algunas consideraciones éticas básicas:
 - * Para proteger la confidencialidad de los datos, se asignarán nombres ficticios los participantes en el proyecto. La única persona que tendrá acceso a la identidad de los participantes serán las investigadoras responsables del estudio. En ningún momento, se incluirá en la base de datos ningún tipo de información personal de los sujetos participantes que pudiera ayudar a la identificación de la persona (e.jem, Nombre, apellidos, número de documento de identidad, etc.).
 - * Las personas que formen parte del estudio recibirán información clara sobre el proceso y el tratamiento de los datos: los responsables del estudio facilitarán una explicación breve de los propósitos del estudio, la duración prevista de la participación del sujeto, el carácter voluntario de la participación, la información sobre el equipo de investigación, y el centro; el tratamiento anónimo, científico y no comercial de los datos, una referencia de una

persona de contacto y una declaración que ofrece al participante la oportunidad de retirarse en cualquier momento sin tener que ofrecer ninguna explicación.

- * Previo al inicio del estudio, se entregará un consentimiento informado a los educadores de la plataforma así como menores participantes y se aplicarán protocolos específicos que serán comunicados en forma oral y escrita a cada uno. En caso de los menores se contactará con las personas responsables. Se les informará que podrán retirarse de la investigación si así lo desean, sin perjuicio alguno para ellos.
- * Los datos obtenidos no tienen un fin diagnóstico y no se utilizarán con otro objetivo que no sea el de investigación.

El Comité de Ética para la investigación de la Universidad de Deusto velará por que tanto el proceso de investigación como los procedimientos que exige su desarrollo se ajusten y desarrollen de acuerdo a las consideraciones éticas señaladas en el proyecto, que garantizan la idoneidad ética de la metodología propuesta.

Y para que así conste,

Cristina de la Cruz



Dra. Cristina de la Cruz Ayuso
Responsable de la Comisión de Ética de la UD

En Bilbao a 10 de octubre de 2013

ANEXO 2: Guía de observación participante.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

1. PREGUNTAS GUÍA:

- ¿Cómo se aborda en cada uno de los ámbitos de observación la participación?
 - o ¿Se ve a los adolescentes como agentes capaces de toma de decisión?
 - o ¿Se tiende al diálogo y al consenso o prima la voz del adulto? (Estrategia educativa).
 - o ¿Se consensuan las normas de interacción?
 - o ¿Se tienen en cuenta la opinión de todos los participantes en el establecimiento de normas de interacción? (Dominación VS apertura)
 - o ¿Se facilitan espacios y momentos de participación y expresión para todos los integrantes del grupo?
- ¿Cómo se promueve la creación de grupo?
 - o ¿Se establece una relación horizontal con los adolescentes?
 - o ¿Los adolescentes buscan un referente adulto en sus interacciones?
 - o ¿Se establecen relaciones de respeto y de colaboración entre los adolescentes del grupo?
 - o ¿Se crean líderes de grupo?// ¿Se crean roles de grupo?

2. ÁMBITOS DE OBSERVACION:

1. Proyectos.

- o El centro donde se lleva a cabo y su entorno.
- o Los participantes: número; origen; lugar de residencia; edad; trayectoria de participación.
- o Los educadores: rasgos más destacados; formación académica; acciones de formación; permanencia en la plataforma.
- o Los monitores: rasgos más destacados; formación académica; acciones de formación; permanencia en la plataforma.

2. La participación en los proyectos.

- o Documentos base de los proyectos.
- o Política educativa y estrategia educativa.
- o La norma y su aplicación: se aplica la norma desde un planteamiento de consenso o como una imposición.
- o Organización de actividades: decidida por todos o impuesta por el educador.

3. Estrategias educativas del educador:

- o Actuaciones de los educadores/monitores con respecto a la participación de los adolescentes (estimulación; refuerzo; grado de atención).
- o Normas de interacción: lugar que ocupa la participación de los participantes y de su utilidad.
- o Problemas de interacción entre los participantes (observación de las diferencias; malentendidos; roles).
- o Niveles y progresos de la participación juvenil (ejercicios participativos).

4. Actitudes hacia la participación:

- o Actitudes de los educadores/monitores: la inclusión de la diferencia (datos, origen, situación socioeconómica; finalidades de la inclusión: para cohesionar el grupo, para desarrollar competencias de desarrollo personal y competencias de desarrollo cívico, para excluir, poner en circulación prejuicios).
- o Actitudes hacia la participación: relaciones en los espacios de ocio (observación + entrevistas).
- o Actitudes en los espacios de ocio (datos: análisis de discurso; análisis de actividad en el espacio de referencia).

5. Interacción educador/monitor- adolescente:

1. Tipo de interacción que el educador/monitor establece en el espacio de referencia:
 - Mediador.
 - Dirigente.
2. Tiempo de dedicación a los adolescentes con dificultades en la participación:
 - Dedicar a todos el mismo tiempo.
 - Dedicar parte del tiempo a los adolescentes con dificultades para participar.
 - Adecuación de las estrategias educativas a las necesidades de los adolescentes.

¿utiliza estrategias de cooperación en las actividades? ¿facilita la relación entre iguales?

3. **Carácter del refuerzo.**
 - Refuerza positivamente a todos los adolescentes.
 - Refuerza positivamente a los adolescentes que más participan en las sesiones.
 - Refuerza positivamente a los adolescentes con mayores dificultades para la participación.
6. **¿Conoce el educador/monitor cuáles son los intereses de los adolescentes? ¿Con qué términos los designa?**
7. **¿Valora el educador/monitor la diversidad en el grupo? (¿Señala el educador/monitor esta diversidad? ¿De qué forma?)**

Guía de observación de interacciones entre pares.

1. **Carácter de las interacciones:**
 - Los adolescentes interactúan todos entre ellos.
 - Se crean subgrupos de relación.
 - Hay varios adolescentes aislados.
2. **Tipo de interacciones establecidas:**
 - De cooperación.
 - Disruptivas/conflictivas.
 - Descalificaciones.
 - Adscripción a un "ellos".
 - Otras.

Actitudes.

1. **¿Manifiestan los adolescentes actitudes positivas hacia la participación?**
2. **¿Cómo reaccionan ante situaciones en la que ellos deben tomar decisiones?**
3. **¿Este tipo de situaciones resultan un estímulo para ellos?**
4. **¿Qué parece influir de forma negativa sobre esas actitudes?**

ANEXO 3: Guión de entrevista para adolescentes.

GUIÓN ENTREVISTA ADOLESCENTE PARTICIPANTE.

Entrevistador:	Nombre del sujeto:
Transcripción:	Fecha de nacimiento:
Fecha de la entrevista:	Edad:
Nº de grabación:	Curso:
	Sexo:
	Residencia:

1. SOBRE LA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA

1.1 Sobre la estructura (facilitadores)

1. ¿Hace cuánto comenzaste a venir a Giltzarri? ¿Por qué empezaste?
2. Si le quisieses animar a algún amigo a participar en Giltzarri, ¿Qué es lo que le dirías?

1.2 Sobre la metodología

3. ¿En qué actividades o grupos estás dentro de Giltzarri?
4. ¿Por qué has elegido esas actividades?
5. ¿Qué hacéis?
6. ¿Cómo os organizáis?
7. ¿Hacéis alguna actividad en el barrio? A ver, cuéntame qué es lo que hacéis...
8. ¿Te parece importante las cosas que hacéis en Giltzarri? ¿Por qué?
9. Para ti, ¿qué es lo más importante de las cosas que hacéis?
10. ¿Cuál es tu papel en las diversas actividades?
11. ¿En el grupo, se te da la oportunidad de que digas lo que piensas?
12. ¿Y tú crees que esto es importante, que la opinión de los adolescentes importa? ¿Por qué?
13. ¿Hay momentos en los que se te pide que opines más? ¿Cuáles son esos momentos?
14. ¿Tomáis decisiones dentro del grupo? ¿De qué tipo?
15. ¿Cómo tomáis las decisiones? Cuéntame el proceso...
16. ¿Te gusta la forma que tenéis de tomar las decisiones?
17. ¿Cambiarías algo?
18. ¿Crees que las cosas que hacéis aquí se relacionan en algo con la vida de los adolescentes?
¿Con qué? A ver, explícamelo...

1.3 Barreras

19. ¿Te gustaría estar en algún otro grupo? ¿Por qué?

20. ¿Hay alguna cosa que te impida participar o implicarte más de lo que te gustaría? ¿Me podrías explicar cuáles son esas cosas?

1.4 Beneficios

21. ¿Consideras que ha habido un cambio en tu forma de ser o de relacionarte desde que estás en Giltzarri?

22. ¿En qué ámbitos? ¿Por qué?

1.5 Perfil

23. ¿Te gusta participar, decir lo que piensas, proponer ideas, hacer las cosas que tienes en la cabeza...? ¿Por qué?

24. ¿Tus amigos participan en Giltzarri? ¿Crees que tus intereses y aficiones son distintos si los comparas con amigos que no participan? ¿Por qué?

2. COMUNIDAD

25. ¿Te gusta tu barrio? ¿Me puedes decir por qué?

26. ¿Crees que es importante hacer actividades en y para el barrio? ¿Por qué?

27. ¿Y qué tipo de actividades crees que se deben llevar a cabo en el barrio?

28. ¿Quiénes crees que deben implicarse en la vida del barrio? ¿Me puedes poner ejemplos de cómo pueden hacerlo?

3. CIUDADANÍA

29. ¿Qué derechos y deberes consideras que tienen las personas adultas?

30. ¿Qué derechos y deberes consideras que tienen los adolescentes?

31. ¿Quién es para ti un buen ciudadano? A ver, explícame por qué...

ANEXO 3a: Guión de entrevista para coordinadora y técnico del Ayuntamiento.

GUIÓN ENTREVISTA TECNICO

DESCRIPCIÓN PROYECTO

1. ¿Por qué y cómo surge la idea de la plataforma Giltzarri?
2. ¿Quién es responsable o cómo se crea la estructura de la plataforma?
3. ¿Cuáles son los valores y los pilares del proyecto?
4. ¿El proyecto Giltzarri va destinado a un perfil concreto de adolescente?
5. ¿Cómo es el perfil del educador que trabaja en Giltzarri?
6. ¿Cómo es la coordinación entre Giltzarri y el Ayuntamiento?
7. ¿Cómo es la coordinación entre Giltzarri y las familias?
8. ¿Cómo explicarías el proceso de Giltzarri? ¿Cómo son los procesos de participación en los diferentes niveles de la plataforma?
9. ¿Cómo crees que los educadores desarrollan estrategias participativas?

CONCEPTO CIUDADANÍA.

10. ¿Quién es para ti un ciudadano? ¿Por qué?
11. ¿Qué características tiene que tener un buen ciudadano?
12. ¿Consideras a un menor de edad ciudadano? ¿Por qué?
13. ¿Qué derechos y qué deberes consideras que tienen los adolescentes?
14. ¿Qué tipo de ciudadanos crees que se están formando en Giltzarri?

CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN:

15. ¿Qué es para ti la participación?
16. ¿En qué espacios crees que puedes participar?
17. ¿Con que barreras crees que se encuentran los adolescentes para participar?
18. ¿Cuáles crees que son sus motivaciones para participar en un proyecto como Giltzarri?
19. ¿En qué se diferencian los participantes que están en estructura de los que no están?
20. ¿Cuáles son los motivos que impiden avanzar a niveles más altos de responsabilidad de la estructura?

BENEFICIOS:

21. ¿Qué crees que Giltzarri aporta a los adolescentes?
22. ¿Qué crees que Giltzarri aporta a los educadores?
23. ¿Qué crees que Giltzarri aporta al municipio?
24. ¿Qué mejoras plantearías?

ANEXO 4: Libro de ejes, categorías y códigos.

EJE	CATEGORÍA	CÓDIGO
Contexto Giltzarri	Contexto geográfico	Nº adolescentes residentes.
		Servicios.
		Transporte.
		Arraigo de los residentes.
	Plataforma Giltzarri	Detección de necesidades.
		Estructura de participación.
		Colectivo diana.
		Importancia educadores y estrategias educativas.
Espacios escogidos por adolescentes.	Accesibilidad	Disponibilidad de información.
		Coste bajo.
		Ubicación cercana.
	Ampliar amistades	Diferentes barrios.
		Diferentes edades.
	Libertad controlada	Espacios de referencia disponibles
		Relaciones virtuales.
		Expresar opinión sin exceder respeto.
	Sentimiento de seguridad	Convivencia basada en valores democráticos.
		Tiempos respetados.
		Fomento sentimiento de grupo.
	Percepción de aprendizajes	Desarrollo personal
Desarrollo social		Interiorización valores cívicos
		Desarrollo habilidades sociales
		Autonomía y participación
		Toma de decisiones
Intervención educativa	Relación adulto-adolescente	Uso de comida
		Actos de humildad
		Uso de bromas
		Dar feedback positivo
		Proporcionar oportunidades
		Dar información
		Diálogo basado en preguntas de exploración
		Ofrecer sugerencias
		Dar responsabilidad
		Ser amigable (escucha activa, dar apoyo, jerga)
		Estar disponible
		Sinceridad y honestidad
		Mensajes de calma
		Responder intereses
		Ofrecer ejemplos cercanos
		Reconocimiento
		Repetición de la actividad
		Gestos de afecto
		Reforzar expresión de capacidades
		Presentarse como modelo
		Centrarse en interés de los adolescentes
		Animar a la participación
Atención más allá de los objetivos planteados		

	Acciones transversales de los profesionales	Trabajo en red (con familias; con agentes comunitarios)	
		Publicaciones periódicas sobre actividades que realizan.	
Representaciones sobre la ciudadanía	Derechos de los adolescentes	--	
	Deberes de los adolescentes	--	
	Buen ciudadano	Ciudadanía consciente y responsable.	Respeto (al entorno; al otro; autorrespeto)
		Ciudadanía participativa, crítica y comprometida.	Civismo (pasivo; activo)
		Participación. (cívica; asociativa; social; política).	
		Sentido comunidad. (espacio compartido; interdependencia; sentido de pertenencia).	

ANEXO 5: Información sobre los grupos de actividad
observados: funky, rap y teatro.

Como se ha visto en la teoría, se trataban de proyectos que nacían de los intereses de los adolescentes. Los grupos eran diversos: tipos diferentes de baile (funky, break, baile moderno), zumba, cocina, teatro, guitarra, graffitti, cuenta cuentos o voluntariado. Cada uno de estos grupos se organizaba en función de las necesidades del grupo y del dominio que estuviesen entrenando. A continuación, detallo información sobre los grupos donde realicé parte de la observación participante: funky, rap y teatro.

Funky:

El grupo de funky lo constituían quince chicas¹, de edades comprendidas entre 12 y 14 años. Se reunían todos los miércoles de 17:00 a 18:00 h., en el segundo piso del centro cívico Clara Campoamor, al fondo del todo, en la sala 9. Se trataba de una sala rectangular, diáfana. Una de las paredes era una cristalera, por lo que hacía efecto de espejo. El acceso a la sala daba a la mano izquierda del rectángulo. Había varias sillas repartidas por los costados de la sala y dos mesas al fondo derecho. En el techo se veía una gotera nada más entrar. Cuando llovía, ponían cubos de agua, pero limitaba el espacio para bailar, teniendo que juntarse más en el espacio disponible.

La monitora tenía experiencia en el mundo del baile, y se apuntó a modalidades nuevas mientras trabaja con las adolescentes para seguir formándose. Mostraba interés en realizar las actividades que se planteaban en el barrio junto con las participantes, como el flashmove organizado con motivo de la campaña “Beldur Barik”², carnavales y exhibiciones en fiesta del barrio y Parque Infantil Navideño (de ahora en adelante PIN³).

A decisión de la monitora, el grupo estaba dividido en dos grupos, y esto generaba una división interna, ya que entre éstos no había apenas interacción: el segundo grupo llegaba a la hora indicada, recordaba al primer grupo que se había acabado su tiempo, y las chicas que componían este grupo, con un cierto resquemor en sus miradas por haberles cortado el ensayo, recogían sus cosas y se marchaban. Los bailes que aprendían los mostraban en la comunidad, tanto en encuentros especiales como en las fiestas de los barrios.

En cuanto a la composición del grupo, la estructura relacional era visible. Los grupos, aunque divididos por nivel de baile, eran bastante homogéneos en cuanto a relaciones. En el grupo “de

¹ Número máximo recogido (la asistencia no era siempre completa).

² Atendiendo a su página web (<http://beldurbarik.org/es/programa-beldur-barik/>), Beldur Barik es un programa impulsado por las instituciones de la CAV, dirigido a prevenir la violencia sexista entre la juventud, y su objetivo es promover reflexiones y debates junto con la gente joven para colaborar en la transformación de la sociedad y transformar una sociedad machista en una sociedad igualitaria.

³ Los parques infantiles Navideños son espacios interiores o exteriores (dependiendo de la ciudad) de carácter lúdico educativo, que ofrecen diferentes atracciones y actividades destinadas al colectivo infantil y adolescente. Suelen incorporar además una agenda de concursos y competiciones (baile, baloncesto, fútbol...).

mayor nivel”⁴ lo componían 6 chicas de edades comprendidas entre 12-14 años. Dos de ellas mostraban una relación muy estrecha (se daban de la mano, estaban todo el rato juntas o cogían el móvil de la otra de forma natural). Parecía que eran las líderes del grupo. Otra de las chicas tenía buena relación con ellas, pero no tan estrecha, yendo más a su aire. Por ejemplo, cuando les tocaba descansar, ella sola se ponía los cascos, le pedía a la monitora el título de la canción, la buscaba en el móvil y se ponía a ensayar sola. Otra chica más calladita, no tenía tanta interacción, pero se acercaba al grupo formado por estas tres adolescentes. Hubo una chica nueva, que no se relacionaba apenas con sus compañeras de baile, ya que su amiga estaba en el otro grupo. Por último, una adolescente de color, siempre apartada. No interaccionaba con ninguna chica. Se sentaba en la silla o en el suelo, con cara de aburrída, y se ponía a mirar el baile del otro grupo. Bailaba muy bien, y cogía los pasos muy rápido. Un día se sentó en el suelo, al lado del radiocassette, y al de 3 ensayos con el otro grupo, ella me miró “¡Ya me sé su baile!” me dijo entusiasmada, comenzando a realizar los pasos en cuclillas. “A veces se aburre” me dijo una vez la monitora.

El otro grupo estaba compuesto por siete integrantes de entre 13 y 15 años. Se percibía mayor relación entre ellas. En general, eran chicas que utilizaban un vocabulario más burdo, sobre todo una de las integrantes “*tetas al aire, venga venga, tetas al aire!*”, “*ella tiene culo pero no tiene tetas, yo tengo tetas pero no tengo culo*”, “*te lo metes por el chocho*”. Esta chica, junto con una amiga suya, eran las mayores del grupo, y se comportaban queriendo ser líderes del grupo, que era aceptado por el resto de las participantes, pero desde una posición de asunción y silencio más que por aceptación y seguimiento. Otra chica se juntaba a menudo con éstas, haciendo comentarios parecidos, tal vez en busca de su aprobación. Por último, otras dos chicas, que aunque no tenían problemas para entablar relación con sus compañeras, se quedaban más al margen de sus comentarios

La educadora de referencia se pasaba de vez en cuando por el grupo para dar información sobre nuevas actividades, avisos o rellenar encuestas sobre la propia actividad.

Rap:

El grupo de rap tenía una estructura más flexible que permitía nuevos integrantes en cualquier momento del año. Durante todo el curso, fueron viniendo adolescentes diferentes para probar el taller. Algunos se quedaron, otros no. En total, 11 fueron los chicos que pasaron por las sesiones a la largo del curso, 5 de ellos participantes desde el principio, y uno de ellos captado a lo largo del curso. Los demás acudieron dos días, pero fueron experiencias muy relevantes

⁴ En un principio bailaban todas juntas, pero en la 4ª sesión, la monitora les dijo que iba a establecer dos grupos, y que cada uno iba a bailar 15 minutos. La descripción está realizada en base a esa división.

para la investigación, ya que estos chicos eran de origen inmigrante, alguno caso EISE, y esto producía sentimientos y conductas especiales a los participantes asiduos.

Se reunían todos los martes, de 16:45 a 17:45 en la misma sala donde se reunía el grupo de Funky. Pero para este taller, nos sentábamos alrededor de una mesa al fondo de la sala, al lado de un enchufe para que el monitor pudiese enchufar el ordenador. Durante las sesiones, el mayor tiempo lo pasaban hablando sobre temas relacionados con el rap, pero también dedicaban tiempos para compartir con sus compañeros las letras que había escrito en casa, las cantaban, corregían, creaban canciones nuevas y aprendían técnicas especiales para escribir letras. Los participantes realizaban actuaciones en diferentes espacios, como centros educativos, *concurso de talentos*, *GazteaGo* o fiestas del barrio.

El monitor tenía amplia experiencia en el mundo del rap, y era un cantante de un grupo de rap de Barakaldo reconocido en el municipio y a nivel autonómico. También tenía amplia experiencia en el trato con los adolescentes y conocía *Giltzarri*. Aparte del grupo de *rap*, llevaba el grupo de *graffitti* y la *dinamización de patios de Zuazo*.

Destaco sobre todo la buena relación que tenían el monitor de rap y la educadora de referencia, que iba más allá de lo profesional, ya que considero, tras lo vivido, que era un factor que influía de manera positiva en la intervención educativa. Los dos compartían el interés por el rap, y especialmente, el rap en euskera. El taller se impartía en este último idioma, pero sólo dos de los participantes escribían en euskera. El monitor les hablaba la mayoría de las veces en este idioma con el afán de fomentarlo⁵. Los dos que escribían en euskera a veces le contestaban en el mismo idioma, pero los participantes restantes siempre en castellano. La educadora y el monitor mantenían conversaciones en torno al rap en euskera, tanto dentro del taller cuando iba a realizar visitas, como fuera, en el momento del cigarro, y reforzaban a los dos menores a que siguiesen con esa práctica.

En cuanto a las relaciones entre los participantes, éstas variaban. Dos adolescentes conformaban un grupo de rap y eran inseparables, y tenían muy buena relación tanto con el monitor como con la educadora, que iba más allá de la tarea del taller. Otros dos participantes que acudían de forma asidua tenían una relación, que, aunque aparentemente era distante, encontraban intereses y afinidades en relación al rap, ya que ambos escribían letras de estilo similar. Entre estos cuatro adolescentes había una relación cordial, se posicionaban en dos grupos, pero de vez en cuando, sobre todo en los momentos de diálogo, se apreciaban mensajes de apoyo y ánimo, generando un clima cálido en el grupo. Había otro chico de color

⁵ Al realizar el análisis en las siguientes páginas he traducido varias frases que el monitor les decía, mostrando todo el análisis en lengua castellana.

que residía en un piso de menores, que acudía con bastante regularidad. Éste se mantenía callado, concentrado en su tarea. Por último, un chico que al inicio del taller acudía siempre, pero al poco de finalizar el curso dejó de asistir porque tenía otros quehaceres.

Teatro:

El grupo de teatro estaba compuesto en un inicio por 15 integrantes. Uno de ellos dejó de acudir al principio de curso, y a las pocas sesiones se incorporó otro adolescente. No obtuve el consentimiento de los familiares de una de las integrantes de este grupo, por lo que de cara a la observación, la descarté, quedando el grupo en 14 participantes, 11 chicas y 3 chicos.

Se juntaban todos los viernes de 16:00 a 17:30 h. en el centro cívico Clara Campoamor, en el primer piso. Se trataba de una sala rectangular, pero, a diferencia de la sala 9, se entraba por uno de los costados. Disponía de más mobiliario, pero no obstaculizaba la actividad al desplazarlo a los costados.

El monitor era diplomado en Educación Social y licenciado en artes dramáticas. Tenía experiencia en el mundo del teatro, y era actor en un grupo de teatro, dando funciones en diferentes salas. La educadora de referencia solía entrar a las sesiones, a veces para dar información sobre actividades nuevas, otras para plantear fechas de actuación, y otras veces, simplemente iba, y estaba.

Las sesiones estaban organizadas en dos tiempos, que se fueron modificando a medida que transcurría el tiempo. Nada más entrar, se descalzaban, y comenzaba la primera parte, dedicada al entrenamiento de ciertas habilidades que el monitor consideraba importantes para el dominio de las artes escénicas (temas de voz, respiración, corporalidad). Seleccionaba dinámicas que a su vez incorporaban un componente cívico, como la confianza en el grupo, la equidad o el respeto. La segunda parte de la sesión la dedicaban a ensayar la obra. Como he mencionado, los tiempos dedicados a cada parte variaron a lo largo del curso. Así, al inicio toda la sesión estaba dedicada al entrenamiento de habilidades, y poco a poco ese tiempo se fue disminuyendo, tomando protagonismo el tiempo invertido al ensayo de la obra. El trabajo realizado lo vieron recompensado el 7 de junio de 2014, cuando escenificaron la obra en el salón de actos del centro cívico Clara Campoamor. Familiares, amigos y educadores acudieron como espectadores, y se llevaron una gran ovación.

El grupo parecía unido, aunque cada uno tenía más afinidad a nivel individual con personas diferentes. Esta forma de estructuración natural del grupo, también se percibía en los momentos en los que tenían que realizar selección de acompañante. En una dinámica de movimiento y de búsqueda de compañero para saludarse de diferentes formas, cada vez que

el monitor les daba la orden, tendían a juntarse siempre con la misma persona, aunque no mostraban signos de rechazo hacia el resto de las personas. Todo lo contrario, mostraban señales de compañerismo entre ellos.

ANEXO 6: Información sobre las comisiones de barrio
observadas.

COMISIONES DE BARRIO.

Bagatza:

El grupo del primer año (curso 2013/2014) lo conformaban 9 adolescentes, 4 chicos y 5 chicas. 3 de ellas de 1º de la ESO, 5 de 3º de la ESO y uno de 1º de Bachillerato. Se trataba de un grupo disperso, donde se observaban grupitos entre ellos y no se percibía un gran interés por realizar actividades para el barrio. Las reuniones se realizaban en el *topaleku* de la Casa de Cultura de Clara Campoamor, antes de abrirse este servicio al resto de adolescentes. Este espacio se encontraba al lado de las escaleras del segundo piso. El espacio era rectangular, el lado izquierdo compuesto por cristalera y el derecho por pared blanca. A través de los cristales y paredes colgaban diferentes carteles, algunos informativos, u otros con fotos y frases que mostraban el sentimiento de pertenencia a *Giltzarri*. Nada más entrar, a mano derecha, en un rincón, había un espacio que lo ocupaba un armario, donde guardaban las actas de los diferentes grupos de estructura y material importante. Pasando el muro, estaba la televisión con la videoconsola wii, rodeada de dos sillones. Un segundo espacio lo configuraban otros dos sofás, y al lado de estos dos espacios, pegadas a la pared, dos baldas que recopilaban diferentes juegos de mesa. A la derecha del segundo espacio de relax de los sofás, pegando a la cristalera, se encontraba un futbolín, y más adelante, una mesa de pin-pon.



Imagen 10: Topaleku Clara Campoamor. Imagen cedida por *Giltzarri*.

El 6 de octubre de 2014 hubo un cambio de educador. Coincidió también con el inicio del curso 2014/2015 y creación de grupos. Ese curso, un chico fue el que mantuvo la participación. Cuando el nuevo educador se incorporó, hizo primero un trabajo de captación de participantes. Finalmente, se apuntaron 11 adolescentes, todos de la misma clase. Eran 8 chicas y 3 chicos en total, de 1º de la ESO y se percibía cómo las reglas internas entre el grupo ya estaban establecidas, y que se relacionaban como si del contexto escolar se tratase. Unido a esto, se sumaba el factor de que eran adolescentes que vivían en barrios diferentes

(Artegabeitia, Zuazo y Bagatza), y que cada uno mostraba apego por éste. Este último aspecto fue comentado por la educadora del curso anterior, que en su grupo pasaba lo mismo. Estas características del grupo provocaban una situación difícil al educador.

Las reuniones las realizaban en la sala contigua a la de teatro. Era más pequeña, y disponía de sillas, mesas y una pizarra blanca. El educador prefería este espacio, porque en su opinión, el *topaleku* era un espacio que les dispersaba.

Cruces:

El grupo del primer año (curso 2013/2014) estaba dividido en dos turnos debido a la incompatibilidad de horarios por la salida del centro escolar. A las 16.30 se juntaban los miembros que procedían del instituto de Cruces, y a las 17.30 los que procedían del instituto "Alazne". El educador intentaba que los dos grupos coincidiesen en la entrada y salida, para poder formar grupo aunque estuviesen separados, pero el día a día de las reuniones y las realidades de los adolescentes le dificultaban llevarlo a cabo.

El grupo de la Siebe lo componían 9 adolescentes: 4 chicos de 2º de la ESO, y 2 chicos y 3 chicas de 1º de la ESO. Uno de ellos había nacido en Rumanía, pero llevaba viviendo en Cruces desde los 4 años de edad. Aunque iban a cursos diferentes, se conocían entre todos. El grupo del Alazne lo formaban tres chicos, de 3º de la ESO. Uno de ellos presentaba una malformación en la extremidad derecha, pero no le obstaculizaba para realizar actividades ni mostraba complejo por ello. Se reunían en el *topaleku* de la Casa de Cultura de Cruces. En este caso, el educador consideraba que era un espacio óptimo por dos razones. Por un lado, porque las características del grupo lo permitían, y por otro, porque el espacio de *topaleku* no era tan usado por los adolescentes del barrio como lo era en Barakaldo. Se ubican en la planta -1 de la casa de cultura de Cruces. Era un espacio rectangular, más estrecho que el de Clara Campoamor. Nada más entrar, a la izquierda, estaba la mesa del educador, con papeles y material de oficina. Siguiendo la pared, se encontraba un corcho con diversa información, y una cartulina de sugerencias. Enfrente de la sala, un graffiti de *Giltzarri*, acompañado de dibujos por las tres paredes. Había dos sofás haciendo "L", enfrente y a mano derecha, y dos mesas cuadradas. Al lado del sofá de la derecha, se encontraba una estantería llena de juegos de mesa, y un armario.



Imagen 11: Topaleku Cruces.

Fue el 14 de octubre de 2014 cuando hicieron la primera reunión con la nueva educadora, pero sólo acudieron dos adolescentes, los dos nuevos, un chico de 3º de la ESO y una chica de 2º de la ESO. Tras hacer la intervención de captación de nuevos integrantes (curso 2014/2015), se animaron dos de las chicas del curso anterior del instituto de Cruces por un tiempo, aunque dejaron de acudir. Comenzaron a ir otros 4 chicos y 5 chicas, aunque no de forma habitual. Una de las estrategias que cambió la educadora fue la organización de los grupos. Ese año decidió juntar a los integrantes de los dos institutos y quedar un poco más tarde. Del grupo del segundo turno, uno de ellos siguió asistiendo. Finalmente, quedó un grupo habitual de 8 adolescentes, 4 chicos y 4 chicas. La zona de encuentro siguió siendo el topaleku.

San Vicente:

El curso 13/14 el grupo estaba constituido por 6 chicos y dos chicas. Se conocían entre sí y se percibía una relación estrecha y especial entre ellos y entre ellos y la educadora. En el curso 14-15, las dos chicas dejaron de ir, pero al poco se apuntaron otras tres de 1º de la ESO, aunque esto a los chicos no les hizo mucha gracia porque no las conocían tanto. Fueron a pocas reuniones.

Su lugar de encuentro, en las reuniones que asistí yo, fue una explanada que había a la entrada del centro cívico Clara Campoamor. El tiempo lo permitía y los adolescentes lo demandaban. Antes de entrar en el centro cívico, entre la puerta y la pasarela de paso, había una cuesta que los conectaba, y en medio, un estanque pequeño con una pequeña explanada. Era en este punto donde se situaban.



Imagen 12: Fachada Casa de Cultura Clara Campoamor. Copyright: Euskalnet.

ANEXO 7: Información sobre el grupo Kontseilu.

KONTSEILU

El grupo *Kontseilu* era el órgano representante de todos los adolescentes participantes de la plataforma *Giltzarri*. El primer año, lo conformaban 10 adolescentes (5 chicas y 5 chicos) que representaban los barrios de Barakaldo por institutos: Beurko (2), Minas (4), Trueba (1), Cruces (1), Concertados (2). Todos eran miembros de *Giltzarri eskola* o habían pasado por ésta. La idea del equipo educativo era que en 3º o 4º de la ESO empezaran con *Giltzarri eskola* para, transcurrido un tiempo, introducirse en el grupo *Kontseilu*.

El segundo año también lo integraban 11 adolescentes, pero hubo cambios. Tres de ellos dejaron de ir, y se incorporaron otros tres y casi a final de curso se incorporó un chico como representante de Cruces. Por norma general, la duración en este grupo solía ser de dos años, pero en mi primer año de observación, la coordinadora amplió este tiempo, justificando que ese tiempo se hacía corto *“cuando se ven con fuerza para liderar alguna actividad, ya se tienen que ir”*.

Las reuniones solían ser quincenales, aunque dependían de las necesidades del momento. Cuando la fecha de la asamblea se acercaba, solían juntarse con más asiduidad. La coordinadora era la figura responsable de este grupo. Tenía en consideración eran los espacios y los tiempos y según el objetivo de la actividad, cogía un espacio diferente. La mayoría de las reuniones solían ser en el *topaleku* de la casa de cultura Clara Campoamor, sentados todos en los sofás en un ambiente distendido, pero cuando se requería de un trabajo más intenso o ponía algún vídeo, cogía una de las aulas con mesas y pizarra móvil, y pedía al centro cívico el proyector. En relación a los tiempos, la hora de reunión coincidía con el fin de semana escolar y justo después de comer (algunos ni les daba tiempo), pero esto era decidido en consenso porque no había otros momentos en los que todos podían. La hora solía ser los viernes a las 15.00h, aunque ésta también variaba dependiendo de la situación de los integrantes, llegando incluso a quedar algún sábado. Este esfuerzo y ganas de participar en ocasiones se veía superado por el cansancio de toda la semana. En alguna reunión algún participante mostró esto al bostezar y señalar que era la hora de la siesta, o confesando que estaban cansados, dormidos. Aunque la coordinadora intentaba mantener un tono dinámico mientras hablaba, cuando escuchaba estas replicas concretas, les daba feedback, apelando a la responsabilidad. Otras veces el horario coincidía con alguna actividad extraescolar de algún participante. La coordinadora les transmitía la importancia de saber priorizar, pero no quitaba peso a la importancia que los participantes daban a otros espacios, e intentaba amoldar la situación.

Los espacios que empleaban siempre tenían una mesa en la que poder reunirse. Los participantes se sentaban alrededor, y la coordinadora se posicionaba cerca de una pizarra móvil, que la empleaba para escribir los puntos del día de la sesión, o algún recordatorio, o las respuestas consensuadas de los participantes para facilitar al adolescentes que estaba cogiendo el acta. La mayoría de las reuniones estaban encaminadas a preparar la asamblea. La coordinadora escribía en la pizarra el orden de los pasos que tenían que realizar, e iban trabajando punto a punto. Una vez expuesta la tarea, los participantes eran los que cogían el mando. Compartían con sus compañeros lo que habían realizado a lo largo de la semana, debatían y tomaban decisiones. En otros momentos, las sesiones estaban dedicadas de forma específica al fomento del sentimiento de grupo y al empoderamiento. En estos casos, la coordinadora traía preparadas unas dinámicas que trabajan entre todos, y una vez realizadas, dedicaban tiempo a evaluar lo que había sucedido durante el transcurso.