

PERDIENDO MIEDOS Y GANANDO PERSPECTIVA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE PARTICIPACIÓN JUVENIL

LOSING FEARS AND GAINING PERSPECTIVE: A CASE STUDY ON YOUTH PARTICIPATION

Arecia Aguirre García-Carpintero, Lidón Moliner Miravet, Joan Andrés Traver Martí

Departamento de Educación, Universitat Jaume I; aaguirre@uji.es

Historia editorial

Recibido: 11-01-2015

Primera revisión: 17-01-2016

Segunda revisión: 19-01-2017

Aceptado: 15-03-2017

Palabras clave

Diagnóstico social participativo

Transformación social

Democracia participativa

Educación social

Resumen

La finalidad de esta investigación es analizar los elementos que influyen en la participación juvenil a partir del trabajo de las técnicas municipales que trabajan en el desarrollo local mediante un Diagnóstico Social Participativo (DSP). Para ello, hemos realizado un estudio intrínseco de caso en la Comarca Els Ports (Castellón). Los participantes de esta investigación son cuatro técnicos del territorio que trabajan con alumnado de secundaria (245 alumnos). En el estudio hemos utilizado herramientas cualitativas como las entrevistas individuales y grupales, el diario de campo y la observación participante. Toda la información recogida la organizamos a través de un análisis de contenido. Entre los principales resultados, observamos como el liderazgo compartido, la horizontalidad, la cohesión grupal, la cooperación y el diálogo son pilares educativos imprescindibles a la hora de conseguir una mayor implicación de los jóvenes en las dinámicas de participación de su territorio.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the elements that influence youth participation through the work of municipal technicians working local development through a Participatory Social Diagnosis (PSD). We conducted an intrinsic study case in the region Els Ports (Castellón). The participants are composed by four technical workers who works in territory with high school students (245 students), and fellows of youth intern in centers. In the study, we used qualitative tools such as interviews, participant observation and promotor group meetings. All information was analyzed through Qualitative Content Analysis. Afterwards, we observed that shared leadership, horizontality, group cohesion, cooperation and dialogue are essential educational pillars to increase youth engagement in the dynamics of participation of its territory.

Keywords

Participative diagnosis

Social change

Democratic participation

Social education

Aguirre García-Carpintero, Arecia; Moliner Miravet, Lidón & Traver Martí, Joan Andrés (2017). Perdiendo miedos y ganando perspectiva: un estudio de caso sobre participación juvenil. *Athenea Digital*, 17(2), 237-263. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1521>

La participación como fortalecimiento democrático y educativo

En este apartado realizamos una aproximación teórica al tema de estudio. En ella destacamos conceptos esenciales para esta investigación, como son la educación no formal, la participación juvenil, el trabajo cooperativo y el ocio y tiempo libre. Además, ponemos de manifiesto la importancia de generar investigación que nos ayude a descubrir aspectos relevantes de la implicación cívica juvenil, haciendo hincapié en la superación de modelos paternalistas. Este desafío precisa de nuevos modelos de gestión

de la participación comunitaria y herramientas educativas adecuadas para que ésta devenga en el fortalecimiento de la democracia.

De este modo cobran relevancia los espacios de **educación no formal**, ya que entendemos que este tipo de educación tiene sus bases en necesidades educativas que la propia comunidad no ha visto satisfechas en el mundo de la escolaridad o que se practican en las escuelas de manera restrictiva, y que, además, es capaz de aprovechar la potencialidad pedagógica que tienen las relaciones humanas no instituidas. Así es como la sociedad requiere de la construcción de una ciudadanía activa, responsable y crítica a través de la educación no formal y desde las instituciones públicas. Una ciudadanía que se sitúe en el espacio público desde posicionamientos críticos en claves de equidad, solidaridad y paridad de género (García de Mateos, Giner, Larragueta, y Minuesa, 2011). La educación democrática busca la implicación ciudadana y la independencia intelectual crítica de la juventud mediante la igualdad, la solidaridad y la justicia social (Cortella, 2005; Fielding y Moss, 2011). En este sentido, generar espacios para el análisis de la realidad a partir de una aproximación crítica fundamentada en el diálogo y en la inclusión (Freire, 1970; Giroux y Simon, 1998; McLaren, 1989/2006), nos ayuda a avanzar en la profundización de aquellos procesos de participación ciudadana que van más allá del asistencialismo.

En la construcción de estos espacios educativos tenemos como referente el proceso de *concientización* freiriano. Durante los años 60 la Educación Popular potenció el aprendizaje dialógico a través de este término, ya que propicia una mirada crítica de la realidad, contribuyendo a la no repetición de patrones dominantes, creando mentes críticas y favoreciendo el cambio social (Freire, 1974; Gee, 2005). Este proceso permite a la persona tomar conciencia del mundo que le rodea y hacerle frente reflexionando, comprendiendo y actuando para transformarlo. En definitiva, observamos cómo, dentro de los espacios comunitarios, la educación es el pilar fundamental que convierte el proceso de reflexión en aprendizaje hacia el cambio social.

Para Chris Duke y Heribert Hinzen (2009) uno de los objetivos básicos de la educación consiste en trabajar la responsabilidad social que favorece la creación de ambientes de aprendizaje y genera recursos necesarios para toda la ciudadanía. En definitiva, se trata de crear espacios educativos que hagan que el individuo y la comunidad emerja, se construya y conviva (Subirats y Albaigués, 2006). Es decir, dinamizar espacios educativos de cooperación e interacción igualitaria. Por eso creemos en una **participación comunitaria** en la vida cultural del municipio basada en el aprendizaje en espacios comunes y desde la horizontalidad. Una participación de la comunidad que se convierta en un saber y un derecho colectivo y que esté orientada por la reflexión, la crítica y la acción.

En esta línea, entendemos la participación comunitaria como un acto horizontal y no jerárquico, de implicación en la vida del grupo donde todas las personas podemos compartir, dialogar y actuar de forma crítica sobre la propia realidad. De este modo, se potencian los aprendizajes de toda la comunidad para posibilitar el empoderamiento de la población y la autonomía como camino a la reflexión crítica. Así, facilitamos la participación real de la comunidad en la toma de decisiones sobre la vida del municipio. Como afirman Berta Palou, Mercedes Rodríguez y Ruth Vilà (2013), sobre el trabajo de Mikel Aramburu, “convivir también implica hacer surgir espacios públicos compartidos” como eje fundamental para la formación de una ciudadanía crítica y democrática (p. 254).

Son muchos los autores que vinculan la consecución de este tipo de ciudadanía con la participación juvenil en espacios de tiempo libre y de ocio. En gran medida, ello dependerá de cómo se creen estos espacios de concientización social, si bien como una tarea educativa o, bien como una mera planificación de entretenimientos (Deltoro, 2006). Un modo de incidir en esta participación es hacerlo a través de la potenciación del **espacio de ocio y tiempo libre**. Si lo asumimos como un proceso educativo basado en valores como la voluntariedad, la horizontalidad y el cooperativismo, esto nos ayudará a mejorar el proceso de socialización y de desarrollo comunitario (Traver, 2008; Muñoz y Olmos, 2010). En este sentido, el tiempo libre puede ser una oportunidad extraordinaria para desarrollar entre adolescentes hábitos de participación, a la vez que se transmiten valores de convivencia y sociabilidad.

En demasiadas ocasiones la participación de jóvenes en el desarrollo local de los municipios se lleva a cabo sin tener en cuenta su voz. La toma de decisiones se hace de manera indirecta, por parte de personal técnico, sin contar con su participación. De forma concreta, es lo que ocurre con la participación juvenil en espacios de ocio y tiempo libre, donde en diferentes niveles de la administración local, provincial, autonómica o nacional, se organizan actividades para que los jóvenes intervengan en ellas, propiciando el asistencialismo y provocando la ausencia de los jóvenes de dichos espacios. Es por ello que analizar e intervenir en la mirada que los y las técnicos de juventud tienen sobre esta realidad, se convierte en un elemento clave para avanzar hacia modelos de promoción de una participación juvenil crítica y democrática. Esta necesidad viene determinada por la propia definición de técnico que estas personas mantienen, describiéndose como “mediadores entre la cultura y la comunidad que asumen un papel en voz diferenciada debido a sus conocimientos técnicos pero que se sitúan en planos de igualdad y horizontalidad con la ciudadanía para favorecer la construcción conjunta” (Aguirre, 2012, p. 50). Por ello desde el trabajo técnico se apuesta por un **trabajo cooperativo y dialógico** basado en elementos que se han ido configurando

como fundamentales en el aprendizaje cooperativo (AC) y que pueden posibilitar esta construcción colectiva.

Los ingredientes que hacen efectivo el trabajo y el aprendizaje desde la cooperación (García, Traver y Candela, 2001; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Traver y Rodríguez, 2011), son los siguientes:

- La interdependencia positiva que se produce cuando todos los miembros de un grupo son necesarios para conseguir el éxito de la tarea.
- La interacción cara a cara también se muestra como fundamental resaltando la necesidad de interactuar presencialmente y a través del diálogo.
- La responsabilidad individual y la exigencia grupal, ya que la construcción conjunta parte de que cada una de las personas asuma sus responsabilidades dentro del grupo, rindiendo cuentas por su trabajo, pero asumiendo también lo que ha hecho el resto del grupo.
- El liderazgo definido como compartido y democrático favorece la igualdad, la horizontalidad y la distribución de tareas de forma equitativa.
- El desarrollo de una evaluación grupal desde la reflexión y el análisis crítico, favoreciendo de nuevo el diálogo.
- La cohesión grupal que genera una conciencia de grupo colectiva, la cual precisa de los otros, de compartir sueños, amistad, alegría... pero también conceptos, saberes, experiencias, músicas... que hagan sentirnos un grupo (Pujolàs, 2008).

Entendemos que la participación mejorará en función del valor que las técnicas le den a su propio rol y a la puesta en práctica del trabajo cooperativo. Por ello es interesante indagar en cuáles son los elementos que, desde su punto de vista, posibilitan una participación juvenil más democrática, ya que, como señalan María Luz Morán y Jorge Benedicto (2008), es necesario un consenso entre especialistas en diagnósticos e interpretaciones para afrontar cuestiones relacionadas con la implicación cívica juvenil. Además, observamos el valor actual otorgado a la acción juvenil a partir de iniciativas europeas y mundiales (Comisión Europea, 2001; programa europeo de acción juvenil¹; Agenda 21²) que pretenden formular políticas centradas en la participación, la información y la acción voluntaria. A su vez, el fomento de la investigación a nivel interna-

¹ La Decisión 1719/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006, establece el programa "La Juventud en Acción", que tiene por objeto desarrollar la cooperación en el ámbito de la juventud en la Unión Europea.

² Para saber más sobre el programa de la Agenda 21 de la cultura consulta: <http://www.agenda21culture.net>

cional sobre características, necesidades y demandas de la juventud (Adu-Gyamfi, 2013; Fleming, 2013; Fox, 2013; Henn y Foard, 2013; Skelton, 2007; Smit, 2013; Tuffrey, Bateman y Colver, 2013), hace que nos encontremos con la necesidad social, académica y local de analizar y conocer de una forma más amplia la participación juvenil y de saber cómo se afronta desde las instituciones públicas. Superar los aspectos paternalistas de la gestión del ocio y el tiempo libre, desde la administración pública, es invertir en participación ciudadana como clave del fortalecimiento democrático (Rodríguez, 2003).

En vista de todo esto, en este artículo exponemos un trabajo de investigación realizado en la Comarca *Els Ports* (Castellón) con técnicos de los ayuntamientos. Estos técnicos buscan favorecer espacios de construcción conjunta dónde la participación ciudadana y la transformación social se trabajen a través de elementos que la promueven de una forma democrática (Delors, 1993; Subirats y Albaigués, 2006).

Estudio de caso: jóvenes en la comarca Els Ports

Para situar nuestra investigación primero identificamos el problema del que surge. En este primer subapartado diferenciamos el proyecto de innovación en participación juvenil, que hemos llevado a cabo de la investigación que hemos realizado sobre el mismo. Una vez situados en el proceso de investigación, en un segundo subapartado abordamos el método de trabajo.

Delimitación del problema y objetivo de la investigación

La propuesta de investigación surge de la necesidad que las técnicas tienen sobre dinamizar la participación juvenil dentro de la transformación social y cultural de la comarca *Els Ports*. Actualmente una de sus preocupaciones está relacionada con el éxodo rural de los jóvenes de la Comarca que refleja la desvinculación de sus lugares de origen. Las técnicas advierten una falta de implicación y desmotivación con respecto a las oportunidades que les ofrece su propio territorio. Esta apatía y desconexión juvenil hace que las técnicas tengan la necesidad de activar la gestión del tiempo libre de modo que permita una mayor participación de la juventud en el municipio. A partir de esta necesidad surge la propuesta de la que parte este artículo. Las técnicas quieren estudiar el papel que juegan los y las jóvenes en los municipios, y analizar su escasa participación en las actividades comunitarias. Todo esto, no sólo como un modo de potenciar la participación juvenil en el territorio sino como alternativa a sus prácticas habituales y a su desarrollo como ciudadanos. Para ello, diseñamos un proyecto de innovación que afronte esta necesidad. Partimos de la creación de espacios educativos de par-

ticipación y concientización juvenil como pilar fundamental para el desarrollo comunitario.

Para llevar a cabo este proyecto de innovación asumimos estas necesidades de los técnicos en relación al colectivo juvenil y decidimos iniciar un Diagnóstico Social Participativo con jóvenes. Éste proyecto de innovación se diferencia de las acciones que se estaban llevando a cabo hasta el momento en los diferentes municipios, centradas en una participación puntual y basada en actividades de entretenimiento. La elección de la herramienta la debemos a que este tipo de diagnóstico promueve una participación co-construida con los protagonistas (Lobillo, 2002; Martínez, 1995). Ellos son los que analizan sus propias necesidades, las comparten y pueden actuar ante ellas. De esta forma, nos proponemos impulsar una mayor implicación de los jóvenes en el territorio a través de su participación en la gestión del tiempo libre. Como objetivo del proyecto de innovación se busca mejorar la implicación de la comunidad juvenil en el desarrollo local, remarcando este propósito como un aspecto fundamental en la actividad de ocio-tiempo libre de los jóvenes (Lobillo, 2002; Muñoz y Olmos, 2010).

Definida la finalidad del proyecto de innovación, queremos aproximarnos a la investigación que hemos llevado a cabo sobre el proyecto de innovación y, a partir de su aplicación, observar y conocer los elementos educativos que aparecen en su puesta en marcha desde el trabajo que desempeñan los técnicos en él. En este sentido, nos hacemos la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los elementos educativos que posibilitan la dinamización de la participación juvenil en la Comarca Els Ports a partir del trabajo de los técnicos en un DSP?* A partir de ella nos marcamos el objetivo del estudio que consiste en indagar, desde la aplicación de un DSP y el punto de vista de los técnicos, en aquellos elementos educativos que posibilitan la participación juvenil en la Comarca en espacios de ocio y tiempo libre.

Método

Para investigar y aprender de lo particular del caso utilizamos el *estudio intrínseco de caso diferente* (Stake, 1998/2010) en el que el propio estudio se convierte en una herramienta de transformación social y a la vez en ejemplo para otros casos que quieran contrastar su propia realidad con la estudiada. Además, las participantes pueden ser representativas de un grupo pero tienen características particulares como su interés en gestionar junto con la ciudadanía y no para la ciudadanía.

Contexto y participantes

La investigación se lleva a cabo en la Mancomunidad *Els Ports* formada por diferentes municipios de la propia Comarca. Nos centramos en dos de los pueblos que la componen ya que cuentan con los dos únicos centros de secundaria de la Comarca y por ello reúnen a más del 90% de la población juvenil de la zona.

Por esta razón, las participantes de esta investigación son cuatro técnicos de la Mancomunidad *Els Ports*, tres que son Agentes de Empleo y Desarrollo Local (AEDL) y una Trabajadora Social. Las cuatro movilizan a un total de 245 jóvenes, de entre 12 y 17 años, y trabajan con los dos becarios de los *espais juvenils* de los municipios.

Procedimiento y técnicas de recogidas de datos

Las cuatro técnicas de esta investigación forman parte activa del estudio, ya que, junto con la investigadora, dan lugar al Grupo Promotor (GP). De este modo, el proceso de investigación no es liderado en solitario por la investigadora, sino que es el GP el que lo hace. En este sentido, tanto el propósito, el diseño de la investigación como el proyecto de innovación, fueron elaborados por el GP.

Por ello, los instrumentos de investigación se negocian entre las personas que forman parte del GP eligiendo, valorando y adaptando instrumentos como las entrevistas individuales y grupales, la observación participante y el diario de campo y las sesiones del GP. Todo ello desde un posicionamiento crítico en el que las relaciones son más dialógicas y se precisa del consenso para llegar a acuerdos (Freire, 1970; Giroux y Simon, 1998; McLaren, 1989/2006).

A continuación, mostramos los instrumentos en el orden en el que se utilizaron:

- *Entrevistas:* Con las seis entrevistas realizadas se tuvo una primera imagen del contexto en el que se interviene y de los procesos de participación que se llevaban a cabo hasta el momento. Escogimos la entrevista individual y semiestructurada con el propósito de obtener descripciones sobre la participación juvenil en el municipio de mano de las técnicas.
- *Observación participante:* esta herramienta ha favorecido la comunicación y el diálogo, al igual que el análisis de las participantes (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014). Para su análisis se traslada toda la información recogida a lo largo del proyecto a un diario de campo de la investigadora. En él se encuentran datos descriptivos de las sesiones y percepciones de las mismas.
- *Sesiones con el grupo promotor:* La función principal de estas sesiones es la de compartir y analizar de forma colaborativa y crítica el proceso de investigación y de

innovación con los técnicos. Tomar decisiones en cuanto al diseño y la aplicación de instrumentos, la interpretación de los mismos y la formulación de conclusiones a lo largo del estudio (Pallisera, Fullana, Martín, Puyaltó y Vilà, 2013).

- *Entrevistas grupales:* Al finalizar la investigadora se reúne con el equipo de técnicos y con un grupo representativo de jóvenes participantes del DSP para analizar el proyecto y recoger sus perspectivas con dos entrevistas grupales. De este modo, se genera un análisis crítico del proceso a partir de las personas participantes.

Proceso de análisis de los datos

Para llevar a cabo este proceso se sigue la lógica de análisis de datos cualitativos: búsqueda de contenido, ejes temáticos y análisis del contenido (Bisquerra, 2004). Una vez tuvimos la información registrada, comenzamos el proceso de construcción de categorías de forma mixta (deductiva-inductiva), a través de un análisis de contenido. De este modo, el proceso de categorización de los datos se ha realizado del siguiente modo, siguiendo a Antonio Bolívar (2002): a través del proceso analítico hemos fragmentado la información transcrita para pasar más tarde a su conceptualización, después se ha agrupado en categorías. Las transcripciones nos sirven para categorizar la información, al analizar el conjunto de datos se obtienen los fragmentos de los cuales emergen las distintas categorías. De forma paralela, partimos de categorías ya existentes que se derivan de los marcos teóricos que orientan el trabajo de los técnicos. Entre ellas hay elementos clásicos del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje dialógico, como son el liderazgo, responsabilidades individuales, las exigencias grupales, las relaciones de horizontalidad, la cohesión grupal y la comunicación dialógica. A su vez, emergen nuevas categorías del análisis inductivo de los datos que se contraponen a las anteriores, como son las relaciones de jerarquía del poder, las figuras expertas y otras que complementan las categorías deductivas, como son la autonomía o autogestión, el intercambio de experiencias y la comunicación basada en la argumentación.

Un aspecto a tener en cuenta es que el análisis de los datos conlleva la triangulación a partir de herramientas (entrevistas, diario de campo, observación participante) y fuentes (investigadora, técnicos y becarios).

Resultados

Presentamos los resultados obtenidos mediante las entrevistas individuales, el diario de campo, la observación participante y las entrevistas grupales. Este apartado de resultados se define a partir de la respuesta a la pregunta de investigación planteada:

¿Cuáles son los elementos educativos que posibilitan la dinamización de la participación juvenil en la Comarca Els Ports a partir del trabajo de las técnicas?



Figura 1. Mapa conceptual del DSP

Observamos cuáles son los elementos educativos que han ido surgiendo con el análisis y que debido a las relaciones entre ellos se organizan a partir de cinco categorías principales (ver figura 1): el liderazgo, las relaciones, la organización, la comunicación y la cohesión grupal.

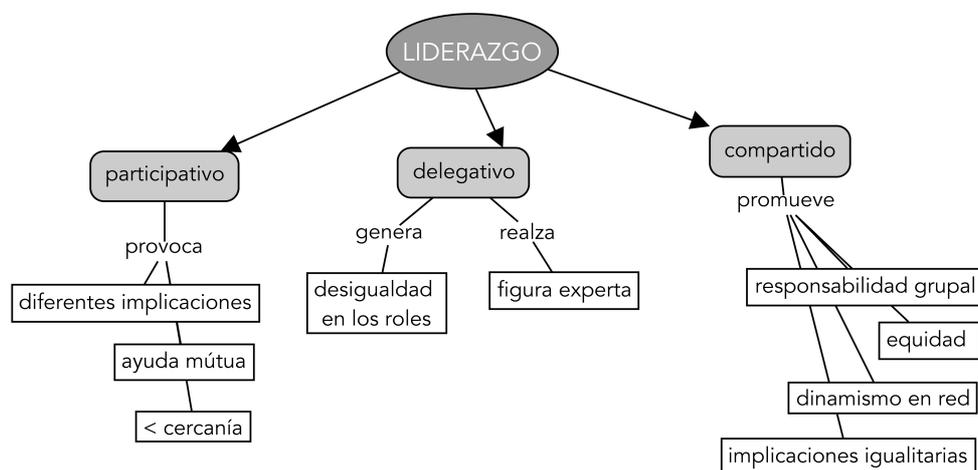


Figura 2. Categoría de Liderazgo

A lo largo del trabajo de las técnicas hemos podido analizar diferentes tipos de **Liderazgo** (ver figura 2): compartido, participativo, delegativo y unidireccional.

Desde el inicio del estudio el GP describió la importancia de que el colectivo de jóvenes no estuviera influenciado por un único líder, sino que era importante que todos asumieran una misma posición para favorecer el aprendizaje:

Todos los jóvenes son distintos y puede que dos o tres tengan más desarrollado el hablar y transmitir, por ejemplo, y esto conlleva a que el resto se dejen arrastrar porque les resulta más fácil, son más tímidos y asumen el rol pasivo por comodidad. Por eso hay que intentar que todos participen, porque puede convertirse en un aprendizaje para todos ellos que les muestre nuevas formas

de trabajar en equipo (Entrevistado N° 1, entrevista personal, 19 de diciembre de 2011).³

En esta línea, sus sesiones de trabajo se basaron en crear un espacio en el cual se comparte toda la información y se pautan los pasos a dar entre todo el grupo. Se evidencia el *liderazgo compartido* que promueve un *reparto equitativo de tareas, responsabilidades grupales e implicaciones igualitarias*. Por este motivo, se muestra el interés por parte de las técnicas en extender este liderazgo a todas las técnicas de la Comarca *Els Ports* para emprender juntas el DSP y dinamizar la *red de trabajo conjunta* (Entrada de diario de campo, 20 de enero de 2012). Sin embargo, no se obtuvo una respuesta unánime en la implicación del resto de las técnicas, tal y como se recogió en las observaciones descritas en el diario:

Volvemos de compartir el proyecto con el resto de técnicas y no se ha obtenido la implicación esperada. Vemos como unas deciden no vincularse con el proyecto, otras comentan que ayudarán en un momento dado si se precisa, otras se implican en la gestión de espacios y horarios y las promotoras son las que liderarán todo el proyecto (Entrada de diario de campo, 16 de febrero de 2012).

Podemos observar cómo, al no darse una respuesta unánime en el grupo, se genera una implicación en pirámide, diferenciada en cuatro niveles:

1. Promotoras del proyecto
2. Gestoras de espacio y de relación con los jóvenes
3. Gestión y administración en momentos puntuales
4. Desvinculadas del proyecto

Esto genera un *liderazgo participativo* en el grupo comarcal que posibilita la *ayuda mutua*, pero favorece que exista *menos cercanía* con el proyecto y *diferentes tipos de implicaciones*. Por ello, la dinamización del colectivo juvenil de toda la Comarca se lleva a cabo mediante la participación de 4 técnicas en diferentes tipos de implicación. Esta situación se intensifica, sobre todo, en el caso del MIES 2 (Municipio del Instituto de Educación Secundaria) ya que las diferencias entre las técnicas participantes se sitúan en niveles dispares, lo que acarrea dificultades en el DSP, y que el liderazgo se convierta en uno *delegativo*, en el que existe una mayor *desigualdad en los roles* y una aparición del interés por la *figura experta*.

³ Las personas entrevistadas se han numerado para mantener su anonimato.

En el MIES 2 no se implican por igual las dos técnicas, una es la promotora del proyecto y asiste a las actividades en el centro y participa de ellas, pero no ocurre lo mismo con la otra. Esta segunda se ofrece para gestionar los espacios en el municipio y contactar con los jóvenes, aunque presenta dificultades para contactar con ellos tal y, como me comunica una de las veces que me reúno con ella, ‘no consigo localizarlos para citarlos al Taller [...] tal vez sea porque estamos ya en junio y a la vuelta están las vacaciones’. Parece que no tiene relación directa con ellos y esto complica el contacto (Entrada de diario de campo, 5 de junio de 2012).

En cambio, en MIES 1 la técnico promotora del proyecto es la que gestiona el contacto con los jóvenes. Establece relaciones con los futuros participantes del taller afirmando que en el *tú a tú* es más fácil enganchar a la gente. Vemos así, cómo el liderazgo compartido *favorece la cercanía* con el colectivo juvenil.

La técnico del MIES 1 me ha contado que está contactando ya con los jóvenes, les llama o si les ve por la calle les para para recordarles que pronto empezaremos las sesiones del DSP. Dice que se siente cómoda con la relación directa y que cree que así podrá conseguir que vengan más jóvenes a las sesiones (Entrada de diario de campo, 11 de abril de 2012).

Observamos cómo estos cambios de nivel también se dan en la práctica de los talleres. La interacción no es igualitaria, se vuelven a distinguir niveles de implicación entre las técnicas. Por un lado, en las sesiones del Taller del MIES 1, la interacción entre el GP no fue igualitaria. Se produce un *liderazgo participativo* en el que se tomaba una mayor o menor implicación en función de las dinámicas a realizar:

Estamos en el taller del MIES 1 y se perciben desigualdades en la implicación técnica. Las dinámicas no se están distribuyendo equitativamente. Un par de las integrantes del GP son las encargadas de interactuar con los jóvenes, mientras las otras dos se mantienen al margen observando sin participar. Aun así, veo cómo se apoyan en ciertas intervenciones pero siempre situadas en un segundo plano (Entrada de diario de campo, 18 de mayo de 2012).

Por otro lado, en el MIES 2 observamos cómo se delega en la investigadora la ejecución del DSP en el MIES 2, favoreciendo de nuevo el *liderazgo delegativo*:

Se han producido ciertos cambios en la implicación de una de las técnico. Ésta ha acabado en una delegación de la parte más práctica del proyecto. A lo largo del taller, la técnico delega en la investigadora y se ofrece para la gestión del material (Entrada de diario de campo, 22 de junio de 2012).

La técnico se sitúa en un segundo plano, delegando la ejecución de las dinámicas a la investigadora. Ella apoya a la hora de repartir materiales y de to-

mar notas en las cartulinas pero no interactúa con los jóvenes. La segunda técnico que asiste al taller, asume el rol de observadora (Video Taller N° 2, 22 de junio de 2012).

La técnico 4 habla con la concejal de juventud para que conozca el proyecto, asiste al inicio de la sesión y nos presenta. Ella me presenta como la encargada del DSP con jóvenes dejando fuera de esta responsabilidad a la técnico 1 que también forma parte del grupo promotor (Entrada de diario de campo, 22 de junio de 2012).

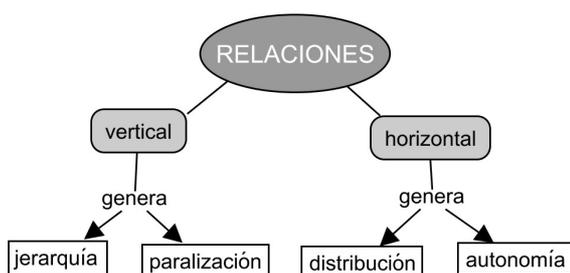


Figura 3. Categoría de Relaciones

En cuanto a la categoría de **Relaciones** (ver figura 3), observamos diferencias significativas. Los técnicos asumen un discurso de *horizontalidad*, que visibilizan en las entrevistas a través de valores como la *distribución de poder* y la *autonomía/autogestión* de los jóvenes.

A mí me encantaría que los jóvenes creen su propio espacio y no seamos nosotros los que tengamos que crearlo y les invitamos a ir, sino que surja de sus necesidades. No queremos ser nosotras las que les montemos las actividades o los recursos, sino que nos gustaría que fueran ellos mismos los protagonistas y artífices de generar su propio espacio juvenil (Entrevistado N° 1, entrevista personal, 19 de diciembre de 2011).

El GP promueve la *autonomía de los jóvenes* para poder configurar una red de trabajo junto a ellos. Los técnicos se marcaron como objetivo conseguir un proyecto y espacio juvenil en el que los participantes fueran capaces de planificar, crear, elaborar, construir... sin la dependencia de los grupos de gobierno:

Me encantaría que esa participación fuese a través de una asociación, que se canalizara y que ellos organizaran sus actividades, se gestionaran y formaran parte de los diferentes consejos de participación ciudadana que hay en los pueblos. (Entrevistado N° 2, entrevista personal, 21 de diciembre de 2011).

En este sentido, se insiste e insta a los jóvenes a buscar recursos propios y actividades que puedan ser gestionadas por ellos mismos por parte de los técnicos a lo largo de los talleres: “Les hemos dejado un espacio de tiempo para que los grupos puedan tomar decisiones y realicen las propuestas que deseen. Se insiste desde el grupo promotor en que digan cosas que puedan hacer ellos sin tener que contar con la aprobación de la administración, pro-

puestas que podamos construir nosotros mismos (Video Taller N° 1, 18 de mayo de 2012).

A parte de generar este discurso desde el GP, se ve reflejada la voluntad de trabajar de este modo a partir de la elección de una metodología comunicativa y crítica, que se evidencia en determinadas estructuras y dinámicas de participación que se llevan a cabo durante las diferentes sesiones. En cambio, no se puede negar que existen diferentes modelos relacionales y el *vertical-jerárquico* que aún se evidencia entre los técnicos hacia el grupo de jóvenes provocando el *bloqueo en las acciones juveniles* y una *jerarquía basada en el poder*.

Me sigo escribiendo con los jóvenes que participaron en el taller del MIES 1, ellos me cuentan cómo sigue el proceso y que dificultades están encontrando para poder presentar su propuesta en el ayuntamiento. Uno de los jóvenes, el que eligieron como responsable de informarme del proceso, me escribe para decirme que se ha parado el plan de acción. Me dice que no lo van a hacer porque han hablado con la técnico 3 y les ha explicado que si van, no les iban a hacer caso. Les dice que primero será ella la que irá a hablar con quien tenga que hablar y después ya irán ellos (Entrada de diario de campo, 8 de junio de 2012).

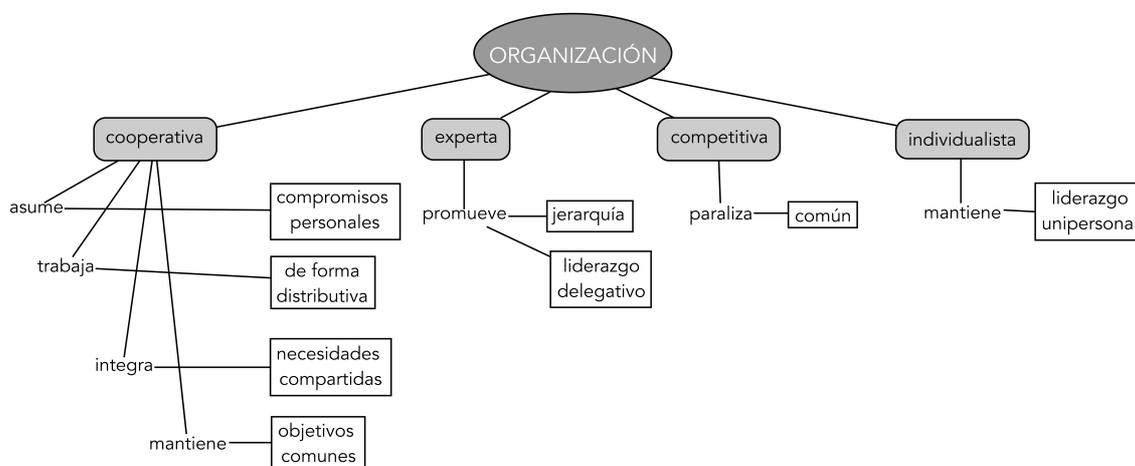


Figura 4. Categoría de Organización

Continuamos con la categoría de **Organización** (ver figura 4) de la que parten diferentes formas de encarar el trabajo en grupo. Vemos cómo desde el GP se organiza la dinámica de trabajo desde *valores cooperativos*, manteniendo en el diseño del proyecto *objetivos comunes*, *necesidades compartidas*, *compromisos personales* y *reparto distribuido de las tareas*. Asumieron el proyecto como una oportunidad para aprender, tal y como plasman en las entrevistas:

Tengo bastantes ganas de este proyecto, de perderle el miedo a los jóvenes y conocer esas herramientas que nos van a permitir trabajar con ellos en los municipios (Entrevistado N° 2, entrevista personal, 21 de diciembre de 2011).

He aprendido cosas, he aprendido a hacer, he aprendido las dinámicas, pero claro... yo no me esperaba eso. Yo he aprendido más. No me ha convertido en una experta, pero me ha dado tablas y me han dado ganas de continuar trabajando (Entrevistado N° 3, entrevista grupal técnicos, 25 de junio de 2012).

A la aparición de necesidades individuales y compartidas le añadimos la percepción de *responsabilidad grupal* para conseguir el objetivo común propuesto:

Tienes miedos de las experiencias anteriores que has tenido. Lo que llevas detrás eso pesa, o ayuda a mejorar y está ahí porque sabes que crear personas autónomas, participativas y responsables cuesta mucho. No es decirles algo y que ellos funcionen. Requiere esfuerzo por parte nuestra y no todas las personas están dispuestas al esfuerzo colectivo. Sabemos que el trabajo en grupo es importante y los jóvenes lo ven diariamente, por ejemplo, en el fútbol que tanto les gusta (Entrevistado N° 1, entrevista personal, 19 de diciembre de 2011).

Al mismo tiempo, aparece un modelo más *competitivo* al finalizar la sesión con los jóvenes del MIES 1 que ofrece la oportunidad a las técnicas de remarcar la importancia de la cooperación en contraposición con el trabajo individualista y competitivo:

Llegamos a la última dinámica en dónde deben priorizar las propuestas que han puesto sobre la mesa cada uno de los grupos. Observamos cómo el colectivo se estanca en discusiones, ya que cada grupo quiere que sobresalga su propuesta sobre la de los demás. Los grupos quieren que la propuesta elegida sea la suya y no la de los compañeros. El GP refuerza en esos momentos los valores de grupo y realiza propuestas alternativas a la competitividad que se está haciendo latente. En el video se ve cómo la técnica 2 remarca que no es una competición, porque cada uno de los jóvenes se encasilla en su prioridad y no quiere participar en la del resto. Los jóvenes se quedan sorprendidos, parece que no habían contemplado la opción de poder hacer algo diferente a su prioridad. Ella insiste con estas palabras 'aunque vosotros queráis hacer una actividad nadie ha dicho que no podáis participar en la que otra persona proponga, podéis hacer las dos y emprenderla todos juntos' (Entrada de diario de campo, 22 de junio de 2012), (Video Taller N° 2, 22 de junio de 2012).

Sin embargo, debemos remarcar que desde el papel desempeñado por las técnicas, se dio una valoración más alta al *trabajo del experto* que al del resto del grupo:

Estamos preparando el proyecto y se dan ciertas discrepancias entre el grupo promotor, ya que una de las técnico se posiciona ante el rol experto. Habla de un compañero que es animador sociocultural y afirma que si tenemos a un experto como él no existe la necesidad de que nosotras tengamos que hacer todo este trabajo. Ya tenemos al experto que puede decirnos qué dinámica se nos acopla o incluso inventarse una en un momento. Las diferencias aparecen desde el momento en el que dicho experto no ve claro su rol en el proyecto, comunicando que no es su proyecto, sino el de las técnicas del ayuntamiento y son ellas las que tienen la necesidad de modificar su modelo de trabajo con el colectivo juvenil y, por ello, ellas deberán asumir el papel de dinamizadoras (Entrada de diario de campo, 20 de enero de 2012).

Esto provoca la aparición de un tipo de organización experta que promueve el *liderazgo delegativo* y las *relaciones jerárquicas*.

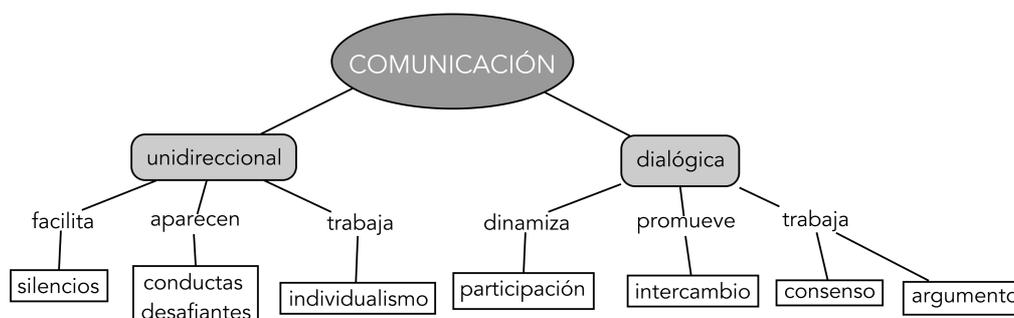


Figura 5. Categoría de Comunicación

La cuarta categoría a describir es la relativa a la **Comunicación** (ver figura 5). Se observan diferencias entre los dos MIES. En el 1 aparece una *comunicación dialógica* que dinamiza la *participación*, promueve el *intercambio de experiencias*, se basa en el *argumento* y en el *consenso*. En el MIES 2 aparece una comunicación *unidireccional* que facilita los *silencios*, las *propuestas individuales* y las *conductas desafiantes*.

Podemos decir de manera global que el diálogo estuvo presente en las dinámicas, ya que el GP valoró, en la ficha de evaluación de dinámicas, una perspectiva dialógica como medio para obtener una mayor participación de los jóvenes. Todo ello se promueve a partir de la elección de una metodología comunicativa a lo largo de todo el proyecto. Por ello, uno de los valores que van de la mano en las sesiones es la importancia del *argumento* en las intervenciones del grupo de jóvenes.

Se insiste, a lo largo de la sesión, que debemos argumentar cada una de nuestras decisiones para que los demás conozcan por qué las elegimos. Tenemos que dar las razones por las que hemos decidido que esa propuesta es la mejor para llevar a cabo. De este modo todas las personas podremos debatir sobre los argumentos y no sobre la propuesta en sí o sobre quien la expone. Se re-

curre al voto una vez se han trabajado las propuestas con argumentos y se han establecido dinámicas de consenso (Vídeo Taller N° 1, 18 de mayo de 2012).

En relación a la comunicación, también se observa la promoción del *intercambio de experiencias* entre las personas participantes. Se remarca un interés en que los jóvenes conozcan diferentes perspectivas, y experiencias de otras personas de su mismo contexto u otros:

Durante la sesión en el MIES 1 las técnicas apuntan la importancia de intercambiar mundos, de conocer otras realidades, a otras personas, lo interesante de moverse y abrirse al mundo. La consecuencia fue que el grupo de jóvenes acabó remarcando en su plan de acción su interés por el intercambio con otros jóvenes. Hablaban de viajar, de conocer nuevas experiencias, de ir hacer acampadas conjuntas, de aprender de los otros (Entrada de diario de campo, 18 de mayo de 2012).

Aun así, no podemos olvidar que en el MIES 2, la comunicación se dio mayoritariamente de un modo *unidireccional*:

En la sesión la investigadora y la técnica preguntan a las jóvenes y no obtienen respuesta por su parte, resultan momentos incómodos porque predomina el silencio entre las participantes. Todas trabajan en silencio mientras piensan las propuestas, no intercambian información entre ellas e incluso algunas finalizan la tarea y continúan sin hablar. En el momento en el que tienen que exponer ante el resto sus propuestas y apuntarlas en una pizarra cada una sale, propone su actividad y no argumentan porqué la han elegido. Algunas de ellas comunican con un tono de voz muy bajo su propuesta y se vuelven a sentar. Llega el momento en el que las integrantes presentes del grupo promotor hacen petición expresa de que al menos expongan un porqué de la elección. Es durante esta dinámica cuando una de las participantes contesta con un tono de voz elevado y expone '¡Qué ya hemos puesto cuatro cosas!' generando un clima poco propicio para que el resto dialoguen (Vídeo Taller N° 2, 22 de junio de 2012).

Se evidencia de este modo la dificultad de trabajar a través del diálogo en las dinámicas con las jóvenes. Al generarse esta comunicación *desafiante* por parte de algunas jóvenes hacia el GP e incluso hacia el resto de jóvenes, se produce un clima inadecuado y poco propicio para el diálogo y el argumento.

Finalmente pasamos a definir la categoría de **Cohesión grupal** (ver figura 6), ya que podemos afirmar que se observan diferentes niveles de cohesión. El GP define esta

categoría como esencial en el proceso. El *sentirse parte de algo*, la *afinidad* entre sus miembros y la relación cada vez más sólida revierte en el trabajo grupal:

Participar es formar parte de algo activamente, es una acción, no es estar y no formar parte. Decidir y actuar sobre las decisiones comunes. Ser capaces de decidir, de escuchar, de consensuar... no es solo votar como muchos se piensan, es formar parte de un grupo, del grupo que crearán. Escuchar a los demás y aceptar a los demás como son, porque por afinidades están más con unas personas u otras y si no descubres a una persona en su totalidad nunca sabrás si una cosa te gusta mucho y otra no tanto, interactuar (Entrevistado N° 1, entrevista personal, 19 de diciembre de 2011).

Este discurso influye en el modo de programar las actividades, y por ello el GP diseñó las actividades, para provocar una mayor cohesión entre las personas participantes. Se tuvieron en cuenta momentos para compartir, para romper el hielo, para relajar, como las meriendas, etc. En cambio, en el MIES 2, aun facilitando esos mismos espacios, se observa una falta de cohesión total en el grupo de jóvenes: “llega la hora de la merienda, la técnico trae para comer y el silencio predomina en la sala. No existe intercambio entre las jóvenes” (Video Taller N° 2, 22 de junio de 2012). Con ello se evidencia la falta de cohesión grupal entre el GP y las jóvenes e incluso entre el grupo de jóvenes.

En resumen, vemos cómo, a la hora de trabajar con jóvenes en espacios municipales, se dan cinco elementos fundamentales: el tipo de liderazgo que se asuma, las relaciones entre las participantes, el modelo de organización seleccionado, la influencia de la comunicación y la importancia de la cohesión grupal, y también cómo pueden llegar a facilitar o dificultar la participación juvenil.

Conclusiones y discusión

A través del análisis se generan cinco elementos esenciales para facilitar la construcción de espacios educativos de participación social (Duke y Hinzen, 2009) mediante el trabajo técnico. A partir de ellos, podremos trabajar para conseguir desarrollar modelos de cambio que ofrezcan espacios educativos, comunicativos y críticos en el ocio y tiempo libre de los jóvenes.

Avanzar hacia estructuras de participación juvenil democráticas implica, esencialmente, abandonar modelos asistencialistas que seguimos utilizando en nuestro país, a diferencia de otros países europeos como Alemania o Francia, donde es la sociedad civil la encargada de organizarse en estos espacios. Además de renunciar a continuar instalados en un modelo de trabajo paternalista en el que la actividad, en lugar de ser

educativa y transformadora, está dirigida y organizada, tratando a los jóvenes como simples clientes o usuarios (Deltoro, 2006). A este peligro se les suma la implicación política, administrativa y técnica necesaria para que el trabajo del técnico no se convierta en una acción voluntaria dependiente de su propio compromiso personal, de su disponibilidad de tiempo y de su precariedad o no en el puesto de trabajo. Por ello, se precisa de un cambio de modelo que apueste por otros mecanismos de actuación en los que la administración se comprometa con espacios en los que la ciudadanía se sienta protagonista, los sienta como propios, y refuerce la formación de técnicos en una dinamización ciudadana comprometida.

Este enfoque alternativo se sustenta sobre estos cinco elementos:

- Apostar por un liderazgo compartido y democrático

Crear nuevos espacios educativos de interacción igualitaria provoca que nos tengamos que cuestionar otro tipo de liderazgos. Los datos muestran la importancia de trabajar en grupo bajo un liderazgo compartido y democrático. Es a partir de este liderazgo desde el cual se genera el compromiso personal y la responsabilidad compartida, que hacen que el grupo tenga interés en construir un objetivo común. Sería interesante indagar más sobre la implicación y el liderazgo ejercido en este tipo de procesos, ya que, como observamos en los resultados, se han encontrado diferencias en este sentido. Estas aparecen en función de los distintos niveles de implicación que han desempeñado cada una de las técnicas, de forma interna dentro del grupo promotor o de modo directo con el grupo de jóvenes. A su vez, hemos observado cómo la aparición de un marcado liderazgo unipersonal genera desigualdades en el grupo interponiéndose en el objetivo de conseguir una meta común.

El liderazgo compartido garantiza una mayor igualdad entre los participantes y ofrece mayores oportunidades para el aprendizaje del liderazgo personal de cada uno, lo que favorece un aumento en las cotas de autonomía de los sujetos (García et al., 2001; Johnson et al., 1999; Murillo, 2006; Traver y Rodríguez, 2011). En el estudio, una rotación en los roles y una asunción de estos de forma distribuida mejora el trabajo con jóvenes de un modo democrático. Por ello, la construcción de estos nuevos espacios educativos deben apostar por un liderazgo que promueva la igualdad entre sus participantes de forma democrática.

- Establecer relaciones basadas en la horizontalidad

Las relaciones jerárquicas impiden la construcción compartida basada en la interacción igualitaria, la reflexión y la acción conjunta de los jóvenes, interponiéndose en la consecución del plan de acción común. Impiden la creación de los espacios educati-

vos e igualitarios que perseguimos. Por ello, debemos cuestionarnos qué tipo de relaciones precisamos para conseguir estas estructuras igualitarias y generar espacios de aprendizaje y recursos para una ciudadanía responsable (Duke y Hinzen, 2009).

Las estructuras y dinámicas seleccionadas en este estudio facilitan que se den relaciones horizontales entre las personas que participan. Es interesante realizar el trabajo desde nuevas miradas, como, por ejemplo, que las técnicas se impliquen en el proyecto sin estructuras diferenciales y desde el mismo nivel que el resto. Si no es así, tal y como señala Jose Antonio Rubio (2006), no se consigue establecer un espacio de diálogo real entre la ciudadanía y la administración. En este sentido, existen diferencias relacionadas con la posición que ocupan las técnicas en relación a la racionalidad técnica o práctica que nos muestra Donald Schön (1983/1998). De esta forma, la acción pedagógica que se manifiesta en las técnicas, no sólo está orientada por los objetivos, sino que ha de estar determinada por el contexto (Lave y Wenger, 1991). La situación específica y el estatus que presenta el especialista influyen en gran medida en la planificación de la acción en el grupo de jóvenes. En nuestro caso, el colectivo juvenil se adaptó a la participación democrática con mayor rapidez que los miembros de la administración. Un caso similar lo encontramos en la práctica *Photovoice* de Caroline Wang (Checkoway y Gutiérrez, 2006/2008) en la que los jóvenes se adaptan mejor al proceso participativo que los responsables políticos. Estos últimos lo viven como desconectado de su rol, como si no estuviera dentro de sus obligaciones y lo asumen como un mero pasatiempo.

Por consiguiente, basar el reparto de roles en una función de poder: administrativo, académico, de género o de saber y, no hacerlo en la interacción y la reflexión experiencial de cada persona, nos sitúa en un nivel de diseño de proyectos de “nosotros” para “ellos”. Además, la aparición de la figura del experto rompe con la horizontalidad de las relaciones a la hora de construir conocimiento, marcando dependencias en lugar de libertad y conexión con la ciudadanía.

Para transmitir a los jóvenes la importancia de trabajar bajo relaciones horizontales es importante no crear estructuras jerárquicas entre los actores. Los jóvenes han de ejercer su derecho a la participación, que sus voces sean igual de importantes que las de cualquier otra persona, ocupe la posición que ocupe. Entonces ¿por qué pensar entre las técnicas que las aportaciones, reflexiones, argumentaciones y acciones de figuras “expertas” son más importantes que las suyas propias, que su propia experiencia y que su propia búsqueda, cuestionamiento y reflexión? Como apunta Enrique Deltoro (2006), el trabajo con jóvenes se basa en ofrecer posibilidades, ir abriendo puertas y mostrar caminos a explorar. Si esto se ofrece desde una mirada de horizontalidad, todos los participantes, tanto jóvenes como técnicos, interrumpirán en un proceso de

aprendizaje conjunto que les llevará a formar parte de algo común y valioso en lo que actuar. En la experiencia citada de *La Casa de Joventut La Maranya* (Aguirre, Beltrán, Checa, Escoín, Morales y Tomás, 2015), la oportunidad de participación de todos y todas desde valores de horizontalidad y diálogo impulsó un proceso educativo convertido hoy en un espacio autogestionado por el grupo de jóvenes.

- Conseguir que la cooperación sea base del trabajo con jóvenes en el ocio y tiempo libre

Los resultados exponen dificultades en los modelos individualistas y competitivos en comparación con los beneficios del modelo cooperativo. Que el grupo sienta como propio un objetivo común, ya sea la realización del estudio por el GP o el plan de acción en los jóvenes, provoca la aparición de valores como la responsabilidad grupal o el compromiso personal. Este modelo no fue asumido por igual por todos los participantes, pero provocó que dónde sí se trabajara bajo estos principios se posibilitara y estimulara la participación activa de todos los participantes (García et al., 2001; Pujolàs, 2004; Traver, 2009; Traver y Rodríguez, 2011). Existe un hecho importante a la hora de asumir el trabajo de forma cooperativa y es el entender el aprendizaje como un proceso continuo que facilita la apertura hacia nuevos procesos educativos (Deltoro, 2006). El posicionamiento que ha tomado el GP y los jóvenes participantes en este sentido ha influido en el proceso de transformación, ya que ha sido la dinámica seguida la que ha originado que se produjera o no (Furió, 2011).

El trabajo de forma cooperativa cobra importancia en la educación. Concretamente, en la animación sociocultural es clave, porque, si no ejercemos el trabajo en equipo con jóvenes, difícilmente habrá un futuro de adultos comprometidos y capaces de gestionar espacios realmente participativos (Deltoro, 2006). A través del trabajo cooperativo potenciamos el ocio y tiempo libre juvenil desde valores que lo transforman en un proceso educativo y no un lugar para el entretenimiento.

- Potenciar el diálogo igualitario en las dinámicas de participación

A partir de los datos del estudio es interesante comparar, e incluso continuar con la investigación relacionada con las diferentes características de los procesos comunicativos que se dan al utilizar herramientas como el DSP. Las diferencias encontradas en nuestra investigación varían desde un espacio en el que se da forma al diálogo a través del intercambio de experiencias, argumentaciones y consenso a otro en el que dominan las individualidades y las actitudes desafiantes. En cada uno de los municipios el trabajo previo con el colectivo de jóvenes ha sido imprescindible para mantener un vínculo con el grupo y facilitar la tarea de contacto y acercamiento. La organización y promoción de la participación en cada municipio propicia que el colectivo de jó-

venes confíe más o menos en un proyecto basado en el diálogo y la acción conjunta. Así, cuando se ha dado voz de forma igualitaria a todas las personas, ha aumentado la participación. Así lo demuestran estudios como los de Ángeles Parrilla (2009), Teresa Susinos y Ángeles Parrilla (2008), Jenny Bruna (2011) o Paulo Freire (1970), que centran la participación en dar voz a la ciudadanía desde diferentes contextos como el escolar o el comunitario.

Durante el proceso de aprendizaje la comunicación es la clave para hacer nuestro el conocimiento activo y crítico (Freire, 1997). A partir de ella, el grupo se concientiza de su propia realidad, reflexiona sobre objetivos comunes y construye un plan de acción conjunto. Así ocurrió con el grupo de jóvenes y técnicos que trabajaron desde una comunicación dialógica en el análisis de su propia realidad, cuestionándola y con la voluntad de cambiarla tomaron la decisión de actuar.

- Trabajar la cohesión grupal: un grupo no es grupo si no se sienten parte

Podemos decir que uno de los principales pilares de este estudio ha sido la cohesión del grupo, la interacción que se ha generado entre todas las personas que han participado: jóvenes, técnicos, investigadora. Pere Pujolàs (2008) dice que para generar una conciencia de grupo colectiva se precisa de los otros, de compartir sueños, amistad y alegría, pero también conceptos, saberes, experiencias y música que hagan sentirte grupo. Si no existe un proyecto común compartido todo esto puede perder el sentido. En otras experiencias con jóvenes que tenemos a nuestro alrededor (Aguirre et al., 2015) el tener objetivos individuales que han llegado a convertirse en grupales ha provocado que el grupo se sienta parte de los diferentes proyectos y consigan sentirlo como propio. Esto ha generado que los propios colectivos autogestionen sus planes de acción. En cambio, si el grupo no consigue sentirse parte, se generan barreras entre las diferentes metas personales y el posible objetivo común. Según los resultados, cuando el grupo está cohesionado, tanto entre jóvenes como entre técnicos, y entre jóvenes y técnicos, la planificación de la acción ha sido posible.

Observamos que las estrategias de participación han de adaptarse a la realidad en la que se ha de intervenir, porque gracias a ellas puede llegar a darse o no la transformación entre los colectivos participantes. Así, en función de los principios en los que se ha basado esta adaptación se ofrecerá una concepción u otra de la participación: se conseguirá una participativa y democrática, o, en cambio, otra directiva que no favorezca la construcción de una ciudadanía crítica (Sales, 2012). Concretamente, la etapa juvenil se convierte en un momento clave para la formación del concepto de ciudadanía y, si se persigue que esta conceptualización esté basada en la igualdad, la diversidad, la horizontalidad y la cooperación, se ha de actuar para conseguirlo. Nuestra pro-

puesta es que pase por la dinamización del ocio y tiempo libre de los jóvenes, ya que nos permite disponer de espacios en donde las relaciones entre éstos son más igualitarias, pudiendo desarrollar proyectos educativos democráticos y plurales (Rodríguez, 2003). Creemos que para este propósito las herramientas y estrategias de participación comunicativas y críticas, como el DSP, pueden ser de gran utilidad, ya que observamos que la clave está en la participación y en conseguir sentirte parte de ella. Si se escogen herramientas que la fomenten la transformación se hace presente. Aun así, sabemos que dejamos una línea de investigación abierta en relación a la voz de los jóvenes, línea que actualmente estamos trabajando en otras investigaciones en las que se aborda con mayor profundidad la concepción que tiene el colectivo juvenil de su propia participación. Somos conscientes que para cambiar el modelo debemos escucharles. Son ellos los que han de analizar su propia participación, sólo así se dinamizaran procesos de empoderamiento y se conseguirá visibilizar al colectivo.

En cualquier caso, este era el momento de analizar el papel y trabajo de los técnicos y estudiar el modelo desde el que se pretende llegar a la ciudadanía, considerando la necesidad de optar por una alternativa de gestión adaptada a nuevos escenarios (Martinell, 1999) dónde se ponga en valor el construir algo nuevo y no en el temor a equivocarse (Aranguren, 2005). Como apunta Elena Furió (2011, p. 163) “con el cuestionamiento, surge la voluntad de cambio y la decisión de acción”. Si no nos encaminamos a cuestionar el modelo de trabajo que estamos llevando a cabo se perderá la mirada hacia la necesidad que demanda la sociedad. No queremos sustituir nuevos dogmas por viejos, sino adaptarnos a los cambios y que éstos vayan modificándolos en función de sus necesidades para generar un proceso dialéctico y democrático (Marchioni, 2006). Son los agentes sociales involucrados los que han de llegar a un punto de inflexión para modificar tradicionales modelos de participación asistencialistas o clientelistas por otros, basados en la participación democrática que hoy se reclaman desde la ciudadanía.

El nuevo modelo de sociedad intercultural requiere de la creación de una ciudadanía activa, responsable y crítica a través de la educación no formal y apoyada por las instituciones públicas. Una ciudadanía que se sitúe en el espacio público desde posicionamientos críticos en claves de equidad, solidaridad y paridad de género (García de Mateos et al., 2011). En este sentido, si el colectivo técnico trabaja haciendo visibles los anteriores elementos puede fortalecer el ejercicio de una ciudadanía responsable a través de procesos democráticos y participativos, basados en el intercambio bajo relaciones de horizontalidad, con una comunicación abierta, transversal y autónoma que ejerce la crítica desde el diálogo igualitario. Así, la educación se enfoca desde una práctica

de libertad, un acto de conocimiento dónde nos aproximamos críticamente a la realidad.

Referencias

- Adu-Gyamfi, Jones (2013). Can children and young people be empowered in participatory initiatives?: Perspectives from young people's participation in policy formulation and implementation in Ghana. *Children and Youth Services Review*, 35, 1766–1772. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.08.003>
- Aranguren, Luis (2005). La participación ciudadana: posibilidades y retos. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 22, 1-23. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aranguren.pdf>
- Aguirre, Arecia (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y transformación social. Un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports*. Tesis de Máster sin publicar, Universitat Jaume I.
- Aguirre, Arecia; Beltrán, Mireia; Checa, Iván, Escoín, Victor, Morales, Virginia & Tomás, Noel (2015). Relato de una experiencia: La Maranya, una escuela de democracia ciudadana con jóvenes. *Kult-ur*, 2(3),171-184. <https://doi.org/10.6035/kult-ur.2015.2.3.9>
- Aguirre, Arecia; Moliner, Lidón & Traver, Joan A. (2013). Mirror dynamic with young people of High Schools: a process of awareness. *Procedia Social and Behavioral Journal*, 116, 4964-4969. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1056>
- Bisquerra, Rafael (Ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, Antonio (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Bruna, Jenny (2011). Comunicación local y los procesos de participación ciudadana: hacia una democracia participativa, la experiencia de Villa Olímpica. En Concha Mateos Martín, Alberto Isaac Ardèvol Abreu & Samuel Toledano Buendía (Eds.), *La comunicación pública, secuestrada por el mercado* (pp. 22-23). La Laguna: Sociedad Latina de comunicación Social.
- Checkoway, Barry & Gutiérrez, Lorraine (2006/2008). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó.
- Comisión Europea (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea: libro blanco de la Comisión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cortella, Mario S. (2005). *Não espere o Epitáfio – provocações filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Deltoro, Enrique (2006). *Cómo trabajar con adolescentes en el tiempo libre*. Zaragoza: Certeza.

- Delors, Jacques (1993). *La educación Encierra un Tesoro*. París: Santillana.
- Duke, Chris & Hinzen, Heribert (2009). Documento de antecedentes: Un nuevo esfuerzo para los nuevos tiempos avanzando en la larga marcha hacia Belem. *Educación de adultos y desarrollo*, 73. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-732009/resultados/documento-de-antecedentes-un-nuevo-esfuerzo-para-los-nuevos-tiempos-ndash-avanzando-en-la-larga-marcha-hacia-belem/>
- Fielding, Michael & Moss, Peter (2011). *Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative*. London: Routledge
- Fleming, Jennie (2013). Young People's Participation - Where Next? *Children and Society*, 27, 484-495. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00442.x>
- Fox, Rachael (2013). Resisting participation: critiquing participatory research methodologies with young people. *Journal of Youth Studies*, 16, 986-999. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2013.815698>
- Freire, Paulo (1970). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- Furió, Elena (2011). *L'empoderament en el marc del desenvolupament local: un relat de vida*. Tesis de Máster sin publicar, Universitat Jaume I, Castellón.
- García de Mateos, Mireya; Giner, Chantal; Larragueta, Maite & Minuesa, Elena (2011). Reflexiones para una ciudadanía crítica en un nuevo modelo de sociedad intercultural. En *Actas I Congreso internacional sobre ciudadanía crítica y mejora educativa: recursos, estrategias y experiencias*. Castellón, octubre 2011. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_75/nr_818/a_11052/11052.html
- García, Rafaela; Traver, Joan A. & Candela, Isabel (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS. ICCE.
- Gee, James P. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, Henry & Simon, Roger (1998). Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. En Henry A. Giroux & Peter McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 171-213). Madrid: Miño y Dávila.
- Henn, Matt & Foard, Nick (2013). Social differentiation in young people's political participation: the impact of social and educational factors on youth political engagement in Britain. *Journal of Youth Studies*, 17, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2013.830704>
- Johnson, David; Johnson, Robert & Holubec, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Lave, Jane & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Lobillo, Jose (Ed.) (2002). *Experiencias de diagnóstico rural participativo*. Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions, Universitat Jaume I
- MacLaren, Peter (1989/2006). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of Education*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Marchioni, Marco (2006). Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 213-224.
- Martinell, Alfons (1999). Los agentes culturales ante los nuevos retos de la gestión cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie20a09.htm>
- Martínez, Alejandro (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. San José: Catie.
- Morán, María L. & Benedicto, Jorge (2008). Los jóvenes como actores y políticos en la sociedad global. *Pensamiento iberoamericano*, 3, 139-164. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277272354_Los_jovenes_como_actores_sociales_y_politicos_en_la_sociedad_global
- Muñoz, Jose M. & Olmos, Susana (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Revista de Educación XXI*, 13(2), 139-162. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.241>
- Murillo, Francisco J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Palou, Berta; Rodríguez, Mercedes & Vilà, Ruth (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista de Educación*, 361, 252-278. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_142.pdf
- Pallisera, María; Fullana, Judit; Martín, Raquel; Puyaltó, Carol & Vilà, Montserrat (2013). La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual: análisis y propuestas a partir de una investigación inclusiva. En *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE)*. Tarragona, julio 2013. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268831501_La_transicion_a_la_edad_adulta_y_vida_activa_de_jovenes_con_discapacidad_intelectual_analisis_y_propuestas_a_partir_de_una_investigacion_inclusiva
- Parrilla, Ángeles (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_05.pdf
- Pujolàs, Pere (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, Pere (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rekalde, Itziar; Vizcarra, María Teresa & Macazaga, Ana María (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y

- fomentar procesos participativos. *Revista Educación XXI*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Rodríguez, Ernesto (2003). Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 1(2), 15-50. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2003000200002&script=sci_arttext
- Rubio, Jose Antonio (2006). A vueltas con el desarrollo comunitario: características, reflexiones y retos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 287-295. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0606110287A>
- Sales, Auxiliadora (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 51-68. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/61967?locale-attribute=es>
- Schön, Donald (1983/1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Skelton, Tracey (2007). Children, Young People, UNICEF and Participation. *Children's Geographies*, 5, 165-181. <http://dx.doi.org/10.1080/14733280601108338>
- Smit, Ben (2013). Young people as co-researchers: enabling student participation in educational practice. *Professional Development in Education*, 39, 550-573. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.796297>
- Stake, Robert (1998/2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, Joan & Albaigés, Bernat (Eds.) (2006). *Educació i Comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat del agents educatius*. Barcelona: Fundació Bofill, Finestra Oberta.
- Susinos, Teresa & Parrilla, Ángeles (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 157-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160212.pdf>
- Traver, Joan A. (2008). Aprendizaje entre iguales en el tiempo libre. Comunicación presentada en *Peer learning in youth leisure time: Competence for intercultural dialogue*. Valencia, noviembre 2009.
- Traver, Joan A. (2009). L'educació en el veïnatge universal: reproduir o transformar. En Jesús M. Gil, Leonor Lapeña & Raquel Flores (Coords.), *Experiències d'aprenentatge. Formació de persones adultes i Universitat* (pp. 65-73). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Traver, Joan A. & Rodríguez, Manolo (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el aprendizaje cooperativo*. Valencia: Novadors-LaXara Edicions.
- Tuffrey, Catherine; Bateman, Belinda & Colver, Allan (2013). The Questionnaire of Young People's Participation (QYPP): A new measure of participation frequency for disabled young people. *Child: Care, Health and Development*, 39, 500-511. <http://dx.doi.org/10.1111/cch.12060>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)