

**47. "LA PARTICIPACIÓN CÍVICA DE LOS JÓVENES DE ORIGEN INMIGRANTE RESIDENTES EN UN MUNICIPIO DEL GRAN BILBAO: ANÁLISIS DE SUS PERCEPCIONES EN RELACIÓN A LOS OBSTÁCULOS QUE LIMITAN SU DESARROLLO."**

**Ianire Fonseca, Manuel González de Audikana, Marta Ruiz-Narezo, Rosa Santibáñez y Zuria Fernández de Liger**

[janire.fonseca@deusto.es](mailto:janire.fonseca@deusto.es), [manu.audikana@deusto.es](mailto:manu.audikana@deusto.es),  
[marta.ruiznarezo@deusto.es](mailto:marta.ruiznarezo@deusto.es), [rosa.santibanez@deusto.es](mailto:rosa.santibanez@deusto.es) , [zuria.fliger@deusto.es](mailto:zuria.fliger@deusto.es)

**Resumen.**

La presente comunicación está basada en un estudio empírico transversal descriptivo realizado con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de Iniciación Profesional en un municipio del Gran Bilbao (N = 438 adolescentes de 12 a 19 años). Se analizan las prácticas cívicas de los jóvenes dentro y fuera del centro escolar, así como su percepción sobre éstas en los diferentes contextos en los que interactúan en su día a día (centro escolar, familia, iguales y barrio/comunidad). Los resultados se analizan en base a variables culturales, y se centran en el idioma como posible barrera contextual, y en la percepción de influencia como posible barrera personal.

**Palabras clave:** participación juvenil, jóvenes de origen inmigrante, educación ciudadana.



ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

**1. Introducción: la participación juvenil, herramienta clave para el desarrollo social**

La Convención de los Derechos del Niño reconoce el derecho a la participación infantil y juvenil (artículos 12, 13, 14 y 15). Sin embargo, este derecho, va más allá del reconocimiento legal, y alude también a la necesidad y mejora, no sólo de los protagonistas, sino de la sociedad en general, tal y como se refleja en la propuestas de educación ciudadana que han desarrollado los organismos internacionales. Estas propuestas reconocen el potencial de la infancia y la juventud para implicarse y protagonizar el cambio social mediante la promoción de la participación de los jóvenes en la vida pública (González y Naval, 2000). A nivel autonómico, se trata de un tema crucial, encontrándose en la agenda política de todos los organismos públicos y

*Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014*

privados. Su importancia se vislumbra en el documento marco del I Plan de Infancia y Adolescencia, donde una de las estrategias generales dentro de la línea de participación es la de “fomentar la participación de la infancia y adolescencia en los diferentes ámbitos sociales e institucionales que le afectan, cuidando los procesos y regulando el establecimiento de criterios comunes” (Save the Children, 2013:7).

Definir la **participación** no se presenta como una tarea fácil, dada la complejidad del término, ya que entran en juego variables tanto individuales como sociales, de diferentes esferas, y además, las actividades con las que se vincula pueden conceptualizarse de formas diversas. Siguiendo a autores relevantes como Folgueiras (2005) y Úcar (2008), se trata de un derecho de la ciudadanía, pero a la vez de un deber colectivo, en claves de equidad, para llevar a cabo procesos democráticos. Esta herramienta busca la transformación y el cambio tanto individual como comunitario, obteniendo beneficios que resultan necesarios para el desarrollo humano y social. Desde esta línea de participación activa, Checkoway y Gutiérrez (2009) matizan la **participación juvenil** en la influencia real para la toma de decisiones, superando la posición pasiva y de actores secundarios en las acciones en las que toman parte. Se refieren, por tanto, a un ejercicio de poder. Desde esta perspectiva, se defiende la calidad de la práctica frente a la cantidad de la misma. Un referente internacional es el modelo desarrollado por Roger Hart (2000). Este modelo sitúa en los peldaños de una escalera ascendente las iniciativas participativas. El autor considera que algunas prácticas no alcanzan los requisitos de información, voluntariedad, y responsabilidad y los califica como inaceptables. Los siguientes pasos, poco a poco, van alcanzando un mayor nivel de responsabilidad en el proceso, según el interés y la capacidad de los participantes. De manera que 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. Basándose en este modelo, Trilla y Novella (2001) proponen un modelo de cuatro niveles de participación (participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación), en los que, al igual que en el modelo de Roger Hart, las competencias ciudadanas juegan un papel crucial. La participación, desde estos niveles más altos que sugieren los autores, se considera una herramienta fundamental tanto para su desarrollo personal, como para la transformación social. Pero la adquisición de estas competencias no es algo natural, sino que se requieren procesos educativos que contemplen la diversidad existente en la sociedad y otorguen oportunidades equitativas para su entrenamiento. Si desde la educación se quieren abrir dichos procesos, se deberán atender a las barreras que habitualmente dificultan los procesos participativos de los menores. Éstas pueden ser de diferente índole:

- *Factores sociodemográficos* como el nivel socioeducativo (Torney-Purta,

Lehmann, Oswald & Schultz, 2001), socioeconómico y procedencia cultural (Abu El-Aj, 2007; 2009; Rubin, 2007). Para la educación se trata de un gran reto emergente, que debe reflejar estos aspectos sociales y de convivencia, en multiplicidad de circunstancias y situaciones (Audigier, 2000).

- *Barreras personales*. Se tratan de barreras personales que dificultan 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 (Maiztegui & Eizaguirre, 2008; Úcar, 2008).
- *Barreras organizativas e institucionales* como la falta de información, el bajo compromiso con los resultados participativos, la inequidad en la distribución de poder o los procesos largos (Úcar, 2008).

La disminución por parte de la educación de los obstáculos mencionados favorecerá los procesos de construcción de las capacidades individuales cívicas de los jóvenes. Siguiendo a diversos autores (Aranda, 2013; Ginwright y Cammarota, 2007; Shaw, Brennan, Chaskin y Oolan, 2012) la participación se convierte en un herramienta poderosa para realizar la transición al trabajo público y contribuir al desarrollo de sus comunidades y la sociedad en general, combinando el conocimiento, las habilidades, valores y motivaciones de los individuos y grupos para crear la diferencia.

El **objetivo** de la presente comunicación es doble. Por un lado, analizar las prácticas cívicas de los jóvenes de un municipio del área metropolitana del Gran Bilbao (N = 434 adolescentes de 12 a 19 años) dentro y fuera del centro escolar. El segundo objetivo, trata de dar voz a los propios jóvenes, aportando su percepción en cuanto a los obstáculos y facilitadores que encuentran a la hora de participar. Los resultados se analizan en base a variables culturales, y se centran en el idioma como posible barrera contextual, y en la percepción de influencia como posible barrera personal.

## 2. Metodología

Los datos que aparecen en esta comunicación han sido extraídos de una investigación más amplia realizada por el Equipo INTERVENCION: Calidad de Vida e Inclusión Social de la Universidad de Deusto en el proyecto Bizkume<sup>92</sup> (Umearen Etorkizuna eraikitzen) en colaboración con la Diputación Foral de Bizkaia. Se trata de un estudio empírico realizado a través de un cuestionario anónimo y de auto-registro, constituido por preguntas cerradas y pre-codificadas, aplicado al alumnado de ESO e Iniciación Profesional (entre 12-19 años) en cuatro centros educativos de un municipio de la comarca del Gran Bilbao de 25.000 habitantes. La investigación consta de cuatro pasaciones dirigidas a todo el alumnado de los cuatro centros en cuatro momentos: en el

<sup>92</sup> Se trata de un juego de palabras entre los dos términos en euskera *Bizkaia* y *Umea* (niño/a). La explicación que le sigue, *Umearen etorkizuna eraikitzen* (construyendo el futuro del niño/a), pretende subrayar el espíritu o la filosofía del proyecto.

primer trimestre del curso 2012-13 (diciembre de 2012), al finalizar el curso (junio de 2013), en el primer trimestre del siguiente curso 2013-14 (diciembre de 2013), y al finalizar el curso (junio de 2014).

En las cuatro ocasiones se ha aplicado a todo el alumnado de todas las aulas de todos los cursos, que se encontraban en el centro el día de aplicación del cuestionario. Una vez cumplimentadas las encuestas fueron revisadas antes y después de ser introducidas en la base de datos y se eliminaron aquellas que no estaban debidamente cumplimentadas. Para el análisis que presentamos a continuación se han utilizado los datos recogidos en Diciembre del 2013, en el que hemos obtenido un total de 434 cuestionarios válidos.

El cuestionario constaba de 40 preguntas que agrupaban 288 ítems con los que se contralaban variables; descriptivas (sexo, edad, procedencia...), resultados y rendimiento académicos (resultados académicos, suspensos, repeticiones de curso), relaciones y actitudes hacia el centro (con los compañeros, los profesores, el ambiente en clase...), la participación en la vida escolar y comunitaria (actividades extra-escolares, deportivas...), relaciones familiares (convivencia, comunicación...), consumo de drogas (tabaco, alcohol y drogas ilegales), conducta anti-social y delictiva, acoso escolar, malos tratos en las parejas, conductas sexuales de riesgo y problemas alimenticios. De todas estas variables, se ha seleccionado la variable de participación para la presente comunicación (pregunta 24 y tres ítems de la pregunta 25: tengo problemas a la hora de comunicarme o de entender a los demás por el idioma. no entiendo lo que dicen, o no me entienden; siento que me escuchan y que mi opinión cuenta; me da miedo decir lo que siento y pienso). Los ítems referidos a esta variable estaban formulados en el cuestionario en forma dicotómica, distinguiendo, en la pregunta 24 si participan o no en dichas acciones, y en relación a la pregunta 25, si perciben o no como barreras las situaciones planteadas en relación a sus acciones participativas. En relación a la pregunta 24, se ha seguido el modelo de Trilla y Novella (2001) para diferenciar, tanto dentro como fuera del centro escolar, las diversas actividades que pueden realizar teniendo en cuenta su nivel de participación. De esta forma, realizamos la siguiente clasificación (Tabla 1):

Tabla 1. Clasificación de actividades dentro y fuera del centro escolar basado en el modelo de Trilla y Novella (2001).

	<b>DENTRO DEL CENTRO ESCOLAR</b>	<b>FUERA DEL CENTRO ESCOLAR.</b>
<b>PARTICIPACIÓN SIMPLE</b>	Extraescolares relacionadas con el deporte.	Grupos de ocio y tiempo libre y deportes.

	Extraescolares musicales o artísticas	Ser miembro de una lonja
<b>PARTICIPACIÓN CONSULTIVA</b>	Extraescolares musicales o artísticas	Grupos de ocio y tiempo libre
<b>PARTICIPACIÓN PROYECTIVA</b>	Medios de comunicación	Ser monitor/a de tiempo libre;  Entrenador/a deportivo;  Voluntario/a en alguna asociación u ONG
<b>METAPARTICIPACIÓN</b>	Medios de comunicación	Voluntario/a en alguna asociación u ONG.  Ser miembro de una lonja

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con la Tabla 1, en relación a las actividades dentro del centro escolar, las extraescolares relacionadas con el deporte o extraescolares musicales o artísticas se ubicarían en un nivel básico de participación, en el que el sujeto adquiere más una postura pasiva en el propio acto de la participación. Por su parte, los medios de comunicación escolar requieren de la adquisición de ciertas competencias para poder participar. Estaríamos hablando de una participación proyectiva o incluso de metaparticipación dependiendo de las características del grupo.

En lo que se refiere a las actividades fuera del centro escolar, los grupos de ocio y tiempo libre y deportes se ubicarían en niveles de participación básicos, se trataría de una participación simple. Las extraescolares artísticas, dependiendo de la metodología empleada por el monitor, puede llegar a un nivel mayor de participación, lo que se denomina "consultiva"; Ser monitor/a de tiempo libre o entrenador/a deportivo o ser voluntario/a en alguna asociación u ONG requiere una participación de mayor nivel, en la que los sujetos presentan la adquisición de ciertas competencias cívicas (responsabilidad, madurez, gestión del tiempo, trabajo en equipo, etc.). Dentro de este nivel de proyección, también encontramos la actividad de “Ser miembro de medios de comunicación”. Por último, tener una lonja/local con amigos/as, connota cierto grado de autogestión. Es cierto que depende de la actitud de la persona frente a la gestión del

local, es por eso que se ha establecido también en el nivel simple de participación. En este caso, la persona acudiría a la lonja como un miembro sin responsabilidades.

La variable origen con la que se establecería grupo de contraste se dicotomiza debido a la diferencia considerable en las submuestras: autóctonos y de origen inmigrante. En el primer caso, se agrupan los y las adolescentes nacidos en País Vasco, Navarra y resto del estado español. En el segundo caso, se agrupan los menores nacidos en Latinoamérica, África, Europa y resto del mundo. Estos subgrupos se han configurado debido a la pequeña muestra en relación a Navarra y el estado español, y a determinados países. Aunque la muestra con la que trabajamos muestra estos pequeños índices. Utilizando el paquete estadístico SPSS – 20.0, se ha establecido comparación entre ambos grupos, calculando el Ji cuadrado ( $\chi^2$ ) para mostrar si las diferencias entre los alumnos y las alumnas eran o no significativas.

### 3. Resultados



En la Tabla 2 aparecen las 9 actividades de participación dentro y fuera del centro escolar. Una primera aproximación a las mismas nos permite observar cómo en general, los adolescentes y jóvenes no participan en las actividades programadas para dicho fin en ninguno de los ámbitos. Las acciones deportivas fuera del centro escolar y ser monitor de tiempo libre o entrenador son las actividades donde menos participan (93,0% y 91,9%), seguido del voluntariado (86,9%), medios de comunicación (82,6%), grupos de ocio y tiempo libre (81,9%) y ser miembro de una lonja (74,3%). Dentro del centro escolar, entre los escenarios preguntados, donde menos participan es en las extraescolares relacionadas con las artes (82,2%), seguido de los medios de comunicación (79,5%) y extraescolares deportivas (68,6%). Esta última actividad es el espacio de mayor participación para los adolescentes del municipio.

Tabla 2. Grado de Participación en Actividades por Espacios y por Grupo Autóctono (GA) y Grupo de Origen Inmigrante (GOI)

Total (n=434)	Grupo Autóctono (GA) (n=358)	Grupo de Origen Inmigrante (GOI) (n=76)	X <sup>2</sup>	p
<b>DENTRO DEL CENTRO</b>				

**ESCOLAR n (%)**

Extraescolares Deportivas	Si	136	120	16	4,27	,039
	No	(31,4)	(33,5)	(21,3)		
		297	238	59		
Extraescolares Musicales o Artísticas	Si	77	69	8	3,32	,068
	No	(17,8)	(19,3)	(10,5)		
		356	288	68		
Medios de comunicación	Si	89	83	6	8,99	,003
	No	(20,5)	(23,2)	(7,9)		
		345	275	70		

**FUERA DEL CENTRO ESCOLAR n (%)**

Grupos de Ocio y Tiempo Libre	Si	78	68	10	1,51	,218
	No	(18,1)	(19,2)	(13,2)		
		353	287	66		
Deportivas	Si	30	27	3	1,29	,255
	No	(7,0)	(7,6)	(3,9)		
		401	328	73		
Monitor /a de Tiempo Libre o Entrenador	Si	35	32	3	2,15	,142
	No	(8,1)	(9,0)	(3,9)		
		396	323	73		
Voluntario/a en Asociación u ONG	Si	56	53	3	6,63	,010
	No	(13,1)	(15,1)	(4,0)		
		371	299	72		
Medios de comunicación	Si	75	67	8	3,03	,082
	No	(17,4)	(18,9)	(10,5)		
		356	288	68		
Miembro de una lonja o local	Si	111	90	21	0,18	,67

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

con amigos/as	No	(25,7)	(25,3)	(27,6)	0
		321	266	55	
		(74,3)	(74,7)	(72,4)	

X<sup>2</sup>: Prueba de Ji cuadrado; p: valor de probabilidad

Desde una perspectiva comparativa entre el colectivo autóctono e inmigrante, se muestra que existen diferencias significativas en la participación relacionada con el deporte escolar, siendo éste superior en el colectivo autóctono (GA= 33,5 vs GOI= 21,3;  $\chi^2= 4,27$ ;  $p < ,039$ ), en los medios de comunicación escolar (GA= 23,2 vs GOI= 7,9;  $\chi^2= 8,99$ ;  $p < ,003$ ), y en acciones de voluntariado fuera del centro escolar (GA= 15,1 vs GOI= 4,0;  $\chi^2= 6,63$ ;  $p < ,010$ ).

En relación a la participación de los menores de origen inmigrante, dentro del centro escolar, son las extraescolares deportivas las que mayor porcentaje puntúan (21,3%), seguido de extraescolares musicales o artísticas (10,5%) y medios de comunicación escolar (7,9%). En cuanto a su actividad en el barrio, la pertenencia a la lonja es mayor (27,6%), seguido de medios de comunicación (10,5%), grupos de ocio y tiempo libre (13,2%), voluntario/a en alguna asociación y ONG (4%), monitor de tiempo libre (3,9%) y acciones deportivas (3,9%).

En el segundo nivel de análisis presenta las percepciones de los menores en el centro escolar y fuera de éste en relación a dos criterios que pueden dificultar el acceso a la participación: el idioma como posible barrera contextual, y la autopercepción como posible barrera personal (Tabla 3). La elección de dichos criterios se fundamenta en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño (1989), que insta a los estados firmantes a garantizar que todos los niños y niñas del mundo estén en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar libremente sus opiniones sobre los asuntos que les afectan; y a que tales opiniones sean debidamente tenidas en cuenta en función de la edad y madurez del niño y niña que las expresa.

Tabla 3. Percepciones de Obstáculos y Facilitadores para la Participación por Grupo Autóctono (GA) y Grupo de Origen Inmigrante (GOI)

	Grupo de Origen		X <sup>2</sup>	p
Total	Autóctono (GA)	Inmigrante (GOI)		
(n=434)	(n=358)	(n=76)		



)						
<b>EN EL CENTRO ESCOLAR n (%)</b>						
Dificultades con el Idioma	Si	83	70	13	0,30	,578
	No	(19,4) 345 (80,6)	(19,9) 282 (80,1)	(17,1) 63 (82,9)		
Sentirse escuchado	Si	278	226	52	1,07	,299
	No	(67,0) 137 (33,0)	(65,9) 117 (34,1)	(72,2) 20 (27,8)		
Miedo a expresar opinión y sentimientos	Si	115	96	19	0,10	,751
	No	(27,9) 297 (72,1)	(28,2) 244 (71,8)	(26,4) 53(73,6)		
<b>EN EL BARRIO O COMUNIDAD n (%)</b>						
Dificultades con el Idioma	Si	58	48	10	0,01	,912
	No	(13,6) 370 (86,4)	(13,6) 304 (86,4)	(13,2) 66 (86,8)		
Sentirse escuchado	Si	349	285	64	1,41	,234
	No	(82,9) 72 (17,1)	(81,9) 63 (18,1)	(87,7) 9 (12,3)		
Miedo a expresar opinión y sentimientos	Si	99	88	11	3,31	,069
	No	(23,6) 321 (76,4)	(25,3) 260 (74,7)	(15,3) 61 (84,7)		

X<sup>2</sup>: Prueba de Ji cuadrado; p: valor de probabilidad

Aunque las jóvenes autóctonas participan más en las acciones planteadas, la percepción en relación a la comunicación y a la influencia es menor en comparación con los jóvenes de origen inmigrante. Tanto en el centro escolar como en la comunidad o

barrio son más los autóctonos que muestran tener dificultades a la hora de comunicarse, aunque la diferencia con respecto a los de origen inmigrante no es significativa (GA= 19,9 vs GOI= 17,1 en el centro;  $\chi^2= 0,30$ ;  $p= ,578$ ), (GA=13,6 vs GOI= 13,2 fuera del centro;  $\chi^2= 0,01$ ;  $p= ,912$ ).

Los mismos datos se reflejan en relación a la autopercepción de los alumnos y alumnas. Los autóctonos confiesan sentirse menos escuchados que los de origen inmigrante. La diferencia es algo mayor cuando se trata del centro escolar, aunque en ambos casos los resultados tampoco son significativos (GA=34,1 vs GOI= 27,8 en el centro;  $\chi^2= 1,07$ ;  $p= ,299$ ); (GA=18,1 vs GOI= 12,3 fuera del centro;  $\chi^2= 1,41$ ;  $p= ,234$ ).

Por último, los autóctonos muestran mayor porcentaje en el sentimiento de miedo a la hora de expresar sus opiniones y sentimientos, con una diferencia mayor en el barrio que en el centro escolar. Estos datos no son significativos, aunque los datos referidos al barrio o comunidad se aproximan a la significación (GA=28,2 vs GOI= 26,4 en el centro;  $\chi^2= 0,10$ ;  $p= ,751$ ); (GA=25,3 vs GOI= 15,3 fuera del centro;  $\chi^2= 3,31$ ;  $p= ,069$ ).

#### 4. Discusión

Los datos analizados pretenden esbozar una fotografía sobre la participación del alumnado de ESO e Iniciación Profesional de cuatro centros educativos de un municipio del Gran Bilbao (12-19 años).

En todos los ámbitos analizados, tanto dentro como fuera del centro escolar, independientemente del grado de participación requerido para su consecución, el porcentaje de adolescentes que participa es inferior en comparación con los que no participan. Este dato general nos confirma la ya existente preocupación de seguir potenciando el derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. Save the Children (2013) recuerda que, pese a los avances producidos en el impulso de acciones de participación infantil y juvenil en el País Vasco, aún quedan mejoras a realizar.

Atendiendo a los niveles de participación de cada actividad, la participación simple destaca sobre el resto de niveles, obteniendo un mayor porcentaje en las extraescolares deportivas del centro escolar (31,4%). En el lado opuesto, encontramos que estas actividades fuera del centro escolar son las menos practicadas por los jóvenes. Este dato puede ser debido a la edad de los sujetos, ya que, al tener esta oferta dentro del centro escolar, y ser éste el espacio en el que pasan la mayoría de su tiempo, optan por apuntarse en los equipos que se ofertan en el centro escolar.

Ser miembro de una lonja es la segunda actividad más practicada. Aunque se ha defendido que puede llegar a una metaparticipación en cuanto a que se necesitan ciertas competencias de autogestión para mantener un local, lo cierto es que debemos tener cautela con este tipo de práctica. Una hipótesis sobre este dato puede ser la falta de oferta atractiva fuera del centro escolar para los adolescentes y jóvenes del municipio.

Una futura línea de investigación se abre en este punto, para detectar las razones por las que los jóvenes se juntan en este tipo de espacios.

Parece que los medios de comunicación son, tanto dentro como fuera del centro escolar, el ámbito donde los adolescentes se sienten cómodos para experimentar mayores niveles de participación. Se requeriría un mayor nivel de análisis para identificar las causas y las diferencias entre los diferentes ámbitos.

Ser voluntario en una ONG o monitor de tiempo libre son las actividades que menos practican. Estas acciones, que se ubican en niveles de proyección o metaparticipación, requieren de cierto grado de adquisición de competencias cívicas que los menores, por su edad, pueden no haber llegado a adquirir. Otra línea futura sería realizar análisis en función de la edad.

El análisis comparativo en relación al origen de los menores, en todos los ámbitos, tanto dentro como fuera del centro escolar indica que los adolescentes autóctonos presentan mayores cotas de participación que los de origen inmigrante, exceptuando el ser miembro de una lonja o local. Este dato recuerda la necesidad de potenciar y seguir la línea de las recomendaciones de organismos Internacionales (Consejo de Europa, 2003; UNESCO, 2005) que tratan de favorecer los mayores niveles de acceso a la participación y reducir los obstáculos que impidan su desarrollo para fomentar ciudadanas y ciudadanos abiertos a la multiplicidad de situaciones y circunstancias sociales.

Sin embargo, aunque las prácticas objetivas tienen una mayor incidencia entre los adolescentes autóctonos que entre los de origen inmigrante, la percepción en relación a la comunicación y a la influencia es mayor en estos últimos. Estos datos difieren de la investigación liderada por Warwick (2010), al sugerir que una de las barreras que más impiden el proceso de participación en los menores en situación de desventaja social es la concepción de agente sin capacidad de influencia. Tanto en el centro escolar como en la comunidad o barrio son más los autóctonos que muestran tener dificultades a la hora de comunicarse. Aunque la diferencia con respecto a los de origen inmigrante no es significativa los datos muestran que, aunque no se puede concluir que el idioma es una barrera contextual para la participación, existe un porcentaje de menores que requieren de ayuda desde el ámbito educativo. En los datos recogidos en la investigación, los menores de 2º generación o generación 1,5 se han clasificado como autóctonos, y esto puede traer diferencias en variables como el idioma. Nuestra comunidad autónoma, al tener dos lenguas cooficiales, la dificultad de estos menores puede ser mayor. Una línea de investigación sería el detectar a estos menores y establecer una comparación con tres subgrupos en dicha variable: autóctonos, origen inmigrante y 2º generación o generación 1,5.

Los mismos datos se reflejan en relación a la autopercepción de los alumnos y

alumnas. Es mayor el porcentaje de autóctonos que confiesa no sentirse escuchado y que siente miedo de decir lo que siente y piensa. Estos datos requieren de un mayor análisis para conocer la razón, pero, una primera hipótesis, podría ser la atención especial que los profesionales de la educación prestan a los alumnos y alumnas de origen inmigrante con la finalidad de una mayor inclusión en el centro escolar. Es cierto que la primera premisa para fomentar la participación infantil y juvenil es escucharles y hablarles, realizando un ejercicio de poder compartido. Como nos recuerda Aranda: *“darles la palabra, permitirles expresar opiniones mientras los adultos escuchan tratando de comprenderles y con la firme voluntad de tener en cuenta lo que dicen”* (2013:95). Pero aunque este acto se realice con la mejor de las intenciones, puede tener consecuencias negativas. Si la cultura “dominante” se ve amenazada por la cultura “minoritaria”, los sentimientos de intolerancia y racismo pueden acrecentarse (Carbonell, 2005). Carbonell (pp.87-97) considera la desconfianza como un impulso animal y la confianza como un producto natural. Haciendo el símil del silencio como la falta de ruido, el autor nos recomienda educar en la desconfianza para que ésta desaparezca y surja la confianza, es decir, la base de toda relación humana para que se puedan llevar a cabo procesos de ciudadanía. Para ello, nos propone dos líneas de trabajo: educar en (y para) la igualdad y en la dignidad de las personas (ya que incide en el sentimiento de vulnerabilidad), y educar en él (y para él) respeto a la diversidad (incidiendo directamente en el sentimiento de incertidumbre).

Este trabajo educativo resulta fundamental desde el nivel micro. El Derecho a la Participación Infantil y Juvenil es y debe ser promovido por todos los sistemas: macro (organizaciones internacionales), meso (gobiernos, diputaciones forales), y micro (ayuntamientos, comunidad educativa, agentes comunitarios). Desde el nivel que nos corresponde en esta comunicación, debemos, sobre todo, creer en el propio concepto y en los beneficios que supone tanto a nivel individual del menor, como a nivel comunitario. Siguiendo a Aranda (2013), como adultos, y como profesionales de la educación, debemos creer que realmente es la herramienta idónea para la adquisición de los valores democráticos, que además, permite su puesta en práctica, formando así mejores ciudadanos desde temprana edad. Aunque los resultados a largo plazo de los proyectos encaminados a la participación juvenil, en general, no han sido estudiados en profundidad (Checkoway y Gutierrez, 2009), las investigaciones realizadas sugieren que participar en experiencias significativas lleva a menudo a una participación en la vida adulta y a una mayor predisposición a la política y a la implicación social en el futuro, aunque con diferencias según la procedencia (Haste, 005).

Los jóvenes que se involucran en actividades de voluntariado y participan en actividades son más propensos a imaginarse a sí mismos como ciudadanos efectivos en un futuro, y parece que influye en la formación de creencias y valores acordes a la responsabilidad social (Shaw y otros, 2012). Contribuye a un adecuado desarrollo personal de los menores porque pone de manifiesto sus capacidades y les genera

confianza en sí mismos (Aranda, 2013).

El aumento del empoderamiento es otro de los beneficios que se pueden destacar. 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 (Ginwright y Cammarota, 2007). Mejora los procesos de toma de decisiones y los resultados finales (Aranda, 2013).

El hecho de involucrar 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, 200).

Los procesos de participación y construcción de ciudadanía no pueden considerarse como algo natural sino que suponen 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 el proceso de empoderamiento, se convierten en generadoras de cambio social, a la vez que se produce la transformación grupal.

### Referencias Bibliográficas

- Abu EI-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
- Abu-EI-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.
- Aranda, G. (2013). La comunidad da voz a la infancia. Las Ciudades Amigas de la Infancia. En R. Santibañez, A. Martínez y Pampliega (coords). (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: GRAO. (pp:91-103).
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe. DgIV/EDU/CIT (200) 23.
- Carbonell I Paris, F. (2005). *Educación en tiempo de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: La Catarata. (pp:87-97).
- Checkoway, B.N. & Gutiérrez, L. (eds.)(2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (19-41). Barcelona: GRAÓ.
- Council of Europe (2003). *Citizenship, youth and Europe*. toolkit 7 Recuperado de: [www.trainingyouth.net](http://www.trainingyouth.net)
- Folgueiras, P. (2005). De la tolerancia al reconocimiento: un programa de formación

- para una ciudadanía intercultural. Recuperado de:  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2351/03.PFB> CAPITULO  
 2.pdf?sequence =
- 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.
- González y Naval, C. (2000). Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década. En C. Naval y J: Laspalas (eds.). *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar* (pp.221-248). EUNSA: Pamplona.
- Hart, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Cómo implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente*. Barcelona: Pau Educación
- Haste, H. (2005). *My voice, My vote, My community. A study of young's people civic action and inaction*. London: Nestlé Social Research Programme. Recuperado de:  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2351/03.PFBCAPITULO2.pdf?sequence=4>
- Maiztegui, C. & Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y Educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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
- Save The Children (2013). *La Participación Infantil en Euskadi. Informe sobre experiencias de Participación en niñas, niños y adolescentes en los procesos de decisión*. Recuperado de:  
[http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/604/Informe\\_Participacion\\_Inf\\_EUSKADI\\_vEspOK.pdf](http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/604/Informe_Participacion_Inf_EUSKADI_vEspOK.pdf)
- Shaw, A., Brennan, M., Chaskin, R. & Oolan, P. (2012). *Youth Civic Engagement in non-formal education*. Galway: UNESCO Child and Family Research Centre
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schultz, W. (2001). *Citizenship and education in 28 countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IAIE.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. Recuperado de:  
<http://campusoei.org/revista/rie26a07.htm>
- Ucar, X. (2008). Factores clave de la participación en los espacios públicos. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, 2 (1). (pp.1-12).
- UNESCO (2005). *Directrices UNESCO para la educación intercultural*. Paris: Unesco.
- UNICEF Comité Español (2007). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español: Nuevo Siglo.
- Warwick, P., Manson, c., Cremin, H. & Harrison, T. (2010). The development of civic

capital in young people-a radical educational response. Recuperado de:  
<http://engaged.educ.cam.ac.uk/publications/seminars/2020/paper1/warwick/paper2.pdf>

