



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Educación, esferas de participación y ciudadanía /  
*Education, spheres of participation and citizenship*  
Miquel Martínez, Marta B. Esteban y Mercedes Oraisón  
(editores invitados / *guest editors*)

Indexed in  
**SCOPUS**



S  
O  
C  
I  
E  
D  
A  
D  
  
E  
S  
P  
A  
Ñ  
O  
L  
A  
  
D  
E  
  
P  
E  
D  
A  
G  
O  
G  
Í  
A

**2023** ABRIL-JUNIO  
VOLUMEN 75 • N.º 2  
MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Educación, esferas de participación y ciudadanía  
*Education, spheres of participation and citizenship*

Miquel Martínez, Marta B. Esteban y Mercedes Oraisón  
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 75  
Número, 2  
2023

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

## Tasa de rechazo de artículos:

Año 2013: 72%.	Año 2015: 78%.	Año 2017: 84%.	Año 2019: 85%.	Año 2021: 85%.
Año 2014: 61%.	Año 2016: 77%.	Año 2018: 84%.	Año 2020: 80%.	Año 2022: 86%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

## Alcance e indexación

*Bordón. Revista de Pedagogía* es una revista científica del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, *Bordón* pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España (1949) que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso y se encuentra indexada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE a través del Journal Impact Factor (JIF). Y también en las categorías de educación y psicología del desarrollo y de la educación de SCOPUS (SJR).

Además, mantiene desde el año 2012 el SELLO DE CALIDAD de las Revistas Científicas Españolas otorgado por la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), el reconocimiento más importante y riguroso que se otorga en España a las revistas de calidad contrastada. Y en el portal de DIALNET MÉTRICAS tiene una posición relevante en el primer cuartil de la categoría educación, que mantiene desde el año 2016.

*Bordón* es revista fundadora del blog del consorcio de revistas científicas de educación Aula Magna 2.0. Este blog tiene como objetivo situar en el centro del debate los aspectos que determinan la calidad, la excelencia y el prestigio editorial de las mejores revistas científicas españolas e iberoamericanas del área de educación.

Para consultar las bases de datos bibliográficas que incluyen a *Bordón* puede acceder a la sección de indexación de la web de la revista.

Indexed in  
**SCOPUS**



## Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía  
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)  
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).  
C/ Albasanz, 26-28 - Despacho OE9. 28037 Madrid.  
Tel.: 91 602 26 25.

**Precios de suscripción institucional:** España: 100 euros; extranjero: 120 euros; número suelto: 20 euros.

## Periodicidad

*Bordón* es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía  
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid  
Correo electrónico: [sep@sepedagogia.es](mailto:sep@sepedagogia.es)  
Internet: [www.sepedagogia.es](http://www.sepedagogia.es)

**Patrocinios institucionales:** Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

**Impresión:** Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958  
ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577

*Bordón* es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

## CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

### **DIRECTOR / DIRECTOR**

Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco (España)

### **DIRECTOR ADJUNTO / DEPUTY DIRECTOR**

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla, Universidad Complutense de Madrid (España)

### **EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF**

Enrique Navarro Asencio, Universidad Complutense de Madrid (España)

### **EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS**

Delia Arroyo Resino, Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Camilo José Cela (España)

Roberto Cremades Andreu, Universidad Complutense de Madrid (España)

David Doncel Abad, Universidad de Salamanca (España)

Jon Igelmo Zaldivar, Universidad Complutense de Madrid (España)

Laila Mohamed Mohand, Universidad de Granada (España)

María Jesús Perales Montolio, Universidad de Valencia (España)

### **EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR**

José Luis González Geraldo, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

### **CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD**

Francisco Aliaga, Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre, Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren, University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn, Boston University (EE UU)

Enrico Gori, Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie, Universidad de Oslo (Noruega)

Paul Standish, University of London (Reino Unido)

José Felipe Martínez, University of California (Los Ángeles, EE. UU.)

### **GESTORA DE REDES SOCIALES / COMMUNITY MANAGER**

Blanca Arteaga Martínez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

### **RESPONSABLE DEL SEGUIMIENTO DE ÍNDICES DE IMPACTO Y CITACIÓN / RESPONSIBLE FOR MONITORING IMPACT INDICES AND CITATION**

Laura Camas Garrido, Universidad Complutense de Madrid (España)

Calixto Gutiérrez Braojos, Universidad de Granada (España)

### **CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD**

Alicia García Fernández

Mercedes Pérez Agustín

### **SECRETARÍA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY**

Valeria Aragona

### **SECRETARÍA TÉCNICA / TECHNICAL SECRETARY**

Alicia López Mendoza

## SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Ernesto López Gómez. Secretario general

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Coral González Barberá. Vicesecretaria

## COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú  
Javier Argos González. Universidad de Cantabria  
Alfredo J. Artilés. Arizona State University  
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University  
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia  
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California  
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid  
Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla  
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada  
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona  
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León  
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid  
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid  
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid  
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid  
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares  
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
M.ª José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid  
Dimitar Dimitrov. George Mason University  
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia  
Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla  
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid  
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona  
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca  
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla  
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid  
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid  
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León  
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid  
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia  
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa  
M.ª Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili  
Begoña Gros Salvat. UOC  
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia  
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada  
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos  
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia  
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco  
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada  
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca  
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona  
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla  
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona  
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile  
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo  
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia  
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas  
M.ª Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Marisa Musaio. Università Cattolica del Sacro Cuore  
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra  
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha  
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos  
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha  
María Jesús Perales. Universidad de Valencia  
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia  
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla  
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)  
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela  
M.ª Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá  
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona  
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaime I  
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares  
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga  
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona  
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela  
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada  
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia  
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca  
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela  
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)  
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona  
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid  
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid  
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga  
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia  
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia  
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

# Contenido

**NÚMERO MONOGRÁFICO / SPECIAL ISSUE:  
EDUCACIÓN, ESFERAS DE PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA  
EDUCATION, SPHERES OF PARTICIPATION AND CITIZENSHIP**

**PRESENTACIÓN EDITORIAL / INTRODUCTION  
TO THE SPECIAL ISSUE**

- 11 Educación, esferas de participación y ciudadanía  
*Education, spheres of participation and citizenship*  
Miquel Martínez, Marta B. Esteban y Mercedes Oráisón

**ARTÍCULOS / ARTICLES**

- 29 Metodologías de participación ciudadana con niños, niñas y adolescentes.  
Un estudio exploratorio sobre presupuestos participativos en España  
*Methodologies of citizen participation with children and teenagers:  
an exploratory study on participatory budgeting in Spain*  
Gonzalo Pardo-Beneyto y María Ángeles Abellán-López
- 49 Creación del rol participante de las familias en la comunidad educativa,  
cuando es mediada por la legislación. Estudio comparativo entre España  
y Colombia  
*Creation of the participant role of families in the Educational Community,  
when it is mediated by legislation. Comparative study between Spain  
and Colombia*  
Purificación Cruz Cruz, Mónica Borjas, Andrea Milena Lafaurie Molina  
y Carlos de la Calle Arroyo
- 67 Ocio educativo y acción sociocultural, promotores de participación  
y cohesión social  
*Educational leisure and socio-cultural action, promoting social  
participation and cohesion*  
Txus Morata, Israel Alonso, Eva Palasí y Naiara Berasategi
- 87 Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas  
en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores  
*State of school coexistence in centers with successful practices in family  
participation: perceptions of students and teachers*  
Ángeles Bueno Villaverde, Carlos Monge López y Juan Carlos Torrego  
Seijo

- 105 Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities  
*Facilitadores, barreras y propuestas para la participación infantil en el ámbito municipal en España*  
Ana Maria Novella Cámara, Clara Romero-Pérez, María Barba-Núñez and Alba Quirós Guindal
- 123 La participación de la infancia y la adolescencia en la municipalidad. Discursos y estrategias políticas en Andalucía, Catalunya y Galicia  
*Child and youth participation in the municipality. Discourses and political strategies in Andalusia, Catalonia and Galicia*  
Marta Sabariego Puig, Héctor Pose Porto, Encarnación Sánchez Lissen y Maria Rosa Buxarrais Estrada
- 143 Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities  
*Desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia mediante experiencias participativas: contextos posibilitadores y cualidades agénticas*  
Marta B. Esteban
- 159 La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía  
*Participation in the local environment through service-learning in adolescence: exercise and construction of citizenship*  
Brenda Bär Kwast, Anna Escofet Roig y Montserrat Payá Sánchez
- 177 The political agenda in the participation of college students in the Spanish State Council of University Students  
*La agenda política de participación de los estudiantes universitarios en el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado de España*  
José-Luis Parejo and Enrique Maestu-Fonseca

#### **RECENSIONES / BOOK REVIEW**

- 195 González Fernández, R., López Gómez, E. y Cacheiro-González, M. L. (2022). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil*  
María González Benito
- 197 Regueiro, B., Valle, A. y Ruido, P. A. (2023). *Los deberes escolares en el punto de mira*  
Lucía Díaz Pita
- 199 Livia Candiani, C. (2022). *El silencio es algo vivo*  
M.<sup>a</sup> Inés Martín García

#### **POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN**

#### **NORMAS PARA LOS AUTORES. REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**

**PRESENTACIÓN EDITORIAL /**  
***INTRODUCTION TO THE SPECIAL ISSUE***



# EDUCACIÓN, ESFERAS DE PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA

## *Education, spheres of participation and citizenship*

MIQUEL MARTÍNEZ <sup>(1)</sup>, MARTA B. ESTEBAN<sup>(1)</sup> Y MERCEDES ORAISÓN<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> *Universitat de Barcelona (España)*

<sup>(2)</sup> *Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)*

DOI: 10.13042/Bordon.2023.100507

Fecha de recepción: 16/05/2023 • Fecha de aceptación: 30/05/2023

Autor de contacto / *Corresponding author*: Miquel Martínez. E-mail: miquelmartinez@ub.edu

Cómo citar este artículo: Martínez, M., Esteban, M. B. y Oráisón, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 11-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100507>

---

**INTRODUCCIÓN.** Vivimos en un mundo políticamente complejo y contradictorio. Por un lado, la democracia y sus instituciones están siendo puestas en cuestión por no haber podido revertir situaciones de profunda desigualdad, injusticia, corrupción y segregación. Pero, por otro, estamos presenciando la emergencia de múltiples formas y expresiones de participación que dan cuenta de que, en amplios sectores de la sociedad, el interés por lo político sigue estando intacto, aunque reconvertido y resignificado. Al mismo tiempo que los partidos políticos se erosionan y las grandes instituciones de representación se debilitan, se multiplican y se diversifican los ámbitos, los protagonistas y los repertorios de expresión política. Estas transformaciones en los espacios, los actores y las prácticas de la participación inauguran nuevas formas, relaciones y sentidos de la ciudadanía. **MÉTODO.** Se presentan diferentes líneas de análisis relacionadas con los cuestionamientos a la democracia, así como los argumentos que sostienen que la defensa del ideal clásico de la plena participación ciudadana en todas las instancias de deliberación y decisión política han cobrado peso ante la percepción generalizada de que la actual democracia liberal ya no es suficiente para hacer esto posible. **RESULTADOS.** En este marco se identifican las llamadas “ciudadanías alternativas” como impulsoras de la construcción de una nueva cultura política, nuevas dinámicas institucionales y nuevos procesos de apropiación de lo público que obligan desde la pedagogía a plantear la necesidad nuevos aprendizajes actualizando y renovando el fuerte vínculo existente entre participación y ciudadanía. **DISCUSIÓN.** Se apuesta por un tránsito hacia una democracia y participación radical, y se presentan los diferentes artículos del monográfico que procuran avanzar en esta línea.

**Palabras clave:** *Participación, Democracia, Educación, Practicas participativas, Agencia.*

---

## Introducción

En la presentación del tema y del conjunto de artículos que conforman este monográfico, analizaremos, en primer lugar y brevemente, el porqué de nuestro interés en promoverlo. En segundo lugar, expondremos algunas reflexiones en relación con nuestra perspectiva sobre la participación y el enfoque desde el que nos situamos para abordarla desde la educación. Finalmente, presentaremos, de forma sucinta, los diferentes artículos que integran este número monográfico y que muestran algunas de las diferentes esferas de participación en las que interaccionan educación y ciudadanía.

Ciudadanía, democracia y participación son tres conceptos que remiten a las ideas de persona y de educación. A la idea de persona, porque esta es la protagonista tanto de la ciudadanía como de la democracia, así como de la participación y la educación. Porque sin aprendizaje no son posibles ni la participación, ni la conservación de la democracia, ni su profundización, ni la práctica de una ciudadanía activa. El sentido último de la participación y de la educación para la ciudadanía es avanzar hacia sociedades cada vez más democráticas, es decir, hacia sociedades en las que todos seamos más libres e iguales. Las diferentes esferas de participación, como la escuela, los consejos de infancia y juventud, el municipio, la familia y la universidad, por poner algunos ejemplos, son excelentes escenarios para aprender a ser ciudadano y ciudadana, y a estimar los valores de la democracia y la participación. No obstante, también pueden ser lugares donde aprender que eso de los valores democráticos y de la participación es muy útil para las declaraciones de objetivos e intenciones y para la redacción de los documentos que regulan la convivencia escolar y las propuestas, y planes estratégicos al uso, pero que poco o nada tienen que ver con la realidad del mundo y su auténtico funcionamiento. Hay prácticas de participación que invitan a no seguir participando porque o bien no generan confianza en que puedan propiciar mejoras y transformaciones, o bien no consideran la relevancia del retorno a los participantes sobre los cambios logrados o no alcanzados como factor de promoción de más participación. Y sin confianza en el poder de la participación, sin ilusión en su potencia transformadora, no podemos confiar en la capacidad de la educación en formar ciudadanas y ciudadanos activos, por mucho que se empeñen docentes, personal educador y personal técnico en los diferentes ámbitos de la participación en hacer bien su tarea.

Sabemos que no estamos en el mejor de los momentos de la democracia a nivel mundial. Las desigualdades han aumentado —los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres—, y la justicia y la dignidad no son los valores que guían una parte importante de las decisiones que se adoptan en diferentes instancias. En los países en los que el estado de bienestar se instaló con mayor o menor consolidación se ha iniciado un proceso de deterioro de este que nos permite afirmar que hoy nuestro bienestar es, como mínimo, frágil, y que cada vez somos más vulnerables, no solo por el cambio climático y el impacto de pandemias, sino por nuestra propia acción humana centrada en el bien particular, aunque este sea contrario al bien común. Estamos rompiendo las reglas de juego en momentos críticos de cambio cualitativo y estructural y en el que conviene preservar, por un lado, los valores democráticos, a pesar de su perfectibilidad y, por otro, el valor de la educación, a pesar de sus limitaciones.

## ¿Por qué ocuparnos de la participación?

Vivimos en un mundo políticamente complejo y contradictorio. Por un lado, como lo venimos diciendo, la democracia y sus instituciones están siendo puestas en cuestión por no haber podido

revertir situaciones de profunda desigualdad, injusticia, corrupción y segregación. Pero, por otro, estamos presenciando la emergencia de múltiples formas y expresiones de participación que dan cuenta de que, en amplios sectores de la sociedad, el interés por lo político sigue estando intacto, aunque reconvertido y resignificado.

Al mismo tiempo que los partidos políticos se erosionan y las grandes instituciones de representación se debilitan, se multiplican y se diversifican los ámbitos, los protagonistas y los repertorios de expresión política. Estas transformaciones en los espacios, los actores y las prácticas de la participación inauguran nuevas formas, relaciones y sentidos de la ciudadanía. Así, para Habermas (1998, pp. 60-61), los cuestionamientos a la democracia no parecen apuntar hacia su disolución, sino más bien hacia su radicalización: lo que la ciudadanía parece exigir es más democracia antes que menos.

En otra línea de análisis, Rosanvallon (2007) ha admitido que su diagnóstico sobre el repliegue en el individualismo ha sido desmontado y todo esto hace pensar que ya no asistimos a una declinación de la ciudadanía, sino a su mutación.

Los argumentos que defienden el ideal clásico de la plena participación ciudadana en todas las instancias de deliberación y decisión política han cobrado peso frente a la percepción generalizada de que la actual democracia liberal ya no es suficiente para hacer esto posible. En este sentido, la democracia participativa es propuesta como una forma alternativa para rescatar las voces populares, muchas veces silenciadas por los mecanismos de intermediación de la democracia representativa. Para Montero (2006) se trata, más bien, de romper con la pasividad y direccionamiento impuestos desde instancias partidarias o desde organizaciones estatales. Se rechaza, así, la concepción política “que hace del binomio Estado-gobernantes un universo separado, impenetrable, abierto al pueblo cada cierto número de años, para que, mediante el acto de votar, única forma de participación admitida y auspiciada, se cumpla con el sagrado deber de ejercer el poder de delegar el poder, legitimando un poder, para perder el poder” (Montero, 2006, p. 154).

Rosanvallon (2007) señala, asimismo, que la democracia representativa ha sido considerada o bien como un equivalente técnico de la democracia directa, o bien como alternativa a una democracia inorgánica juzgada como peligrosa, o bien como un régimen protector de las libertades, lejos de la ambición más antigua de una soberanía efectiva del pueblo. Sin embargo, destaca que a lo largo del pasado siglo y del presente se han imaginado numerosos mecanismos constitucionales y se han desarrollado prácticas militantes para volver a dar sentido y forma a una exigencia de involucramiento y de intervención. Esta historia no está cerrada, como lo atestiguan, en tantos países y territorios, la cantidad de proyectos y experiencias que buscan activar el imperativo ciudadano de participación y mejorar los mecanismos representativos: “el desarrollo de las formas de participación de los ciudadanos en las decisiones que les conciernen es en ese marco uno de los rasgos mayores de la evolución reciente de los regímenes democráticos” (Rosanvallon, 2007, p. 284).

Los debates actuales vinculados a la ciudadanía y la democracia dan cuenta de las transformaciones asociadas al rol y la estructura del Estado, la irrupción de nuevos actores sociales y políticos, los avances del mercado, la racionalidad tecnocrática, los movimientos de personas migradas y desplazados, y las nuevas luchas por el reconocimiento. En este marco, las llamadas ciudadanías

alternativas impulsan la construcción de una nueva cultura política, nuevas dinámicas institucionales y nuevos procesos de apropiación de lo público. Exigen, por lo tanto, nuevos aprendizajes, nuevas políticas de reconocimiento y nuevos derechos. Actualizan y renuevan el fuerte vínculo existente entre participación y ciudadanía.

## ¿Qué se entiende por participación?

Cuando el horizonte político y democrático de la participación está en primer plano, se la concibe como una acción social comprometida con la formación de sujetos capaces de cambiar el mundo y no solo de reproducirlo. De ahí que se visualice que la participación, en el campo relacional, puede contribuir a posicionamientos políticos más críticos y emancipados, y a relaciones sociales más simétricas, lo que, a nivel subjetivo, podría traducirse en una ciudadanía autónoma y proactiva.

Desde esta perspectiva, se enfatiza la participación como la transición de una posición de paciente a agente de los procesos sociales y comunitarios en los que se ve involucrado, racionalmente motivado a intervenir en las deliberaciones públicas, desterrando su rol de simple espectador condescendiente de las actividades ciegas y dirigidas externamente por los demás. Se considera, entonces, a la participación como una práctica política que se dirige específicamente al cambio de las relaciones de poder, en la perspectiva de hacerlas más horizontales, más dialógicas y, por consiguiente, más democráticas.

En consonancia con estas argumentaciones, la psicología, particularmente la psicología social y comunitaria, asume que la participación es una experiencia central en los procesos de subjetivación (Montero, 2006). A partir de la década de los setenta del pasado siglo, la psicología social deja de considerar a la participación como una simple emisión de información para pasar a relacionarla con un mayor control del sujeto en la toma de decisiones. De este modo, se define a la participación como todo intercambio entre sujetos que puede conducir a cambios o transformaciones. Es decir, la participación es una acción interactiva con poder potencial de influencia en los demás.

Empero, las influencias resultantes de la participación no solo son sobre los otros, sino sobre uno mismo. La participación supone siempre una afectación del sujeto, que para Ferrullo de Parajón (2013, p. 48) tiene dos efectos: el primero, vinculado con constitución subjetiva y su sostén como parte del mundo; y el segundo, relacionado con las múltiples particularidades que adquiere este proceso en cada cultura y tiempo determinados.

Estas reflexiones ponen en evidencia que la participación es una práctica social que presenta contradicciones y ambigüedades, tanto en su impacto externo como interno. Por lo tanto, pensar que la participación siempre produce en los actores empoderamiento y emancipación puede ser una falacia y una idealización. Montero (1996) sintetiza esta idea al sostener que no siempre que se habla de participación se dan verdaderamente estos procesos de cooperación, solidaridad, construcción y apropiación del objeto por parte de los actores sociales y partícipes. Muchas veces, apelando a la participación, pueden darse variadas formas de manipulación y control comunitario.

## Los discursos de la participación

La desmitificación de la participación nos obliga a considerar las ontologías políticas que subyacen a los discursos que la promueven. Sobre todo, porque el neoliberalismo también se ha apropiado de los conceptos de participación y de democracia participativa, asociándolos a la gobernabilidad y la capacidad autogestiva.

Desde tal marco, la práctica de la participación es vista como contraprestación, adquiriendo un sesgo voluntarista y despolitizado. El principal motivo para la participación se vincula, pues, con la satisfacción de necesidades ante todo materiales. La reproducción de estas condiciones se asegura mediante la participación de los sujetos en un sistema de intercambio, de cooperación, de ayuda mutua y de redes clientelares. En el marco de la profundización del modelo neoliberal, el Estado se posiciona en este escenario con un rol subsidiario de estos procesos. De lo que se trata es que la ciudadanía asuma un rol clave en la resolución de sus propios problemas, procurándose por su cuenta los recursos necesarios para tal fin. A partir del cuestionamiento del clientelismo y la pasividad generada por el Estado benefactor (Procacci, 1999) se promueve una estrategia de ciudadanía autogestiva que posiciona al actor social en un lugar de autosuficiencia. El ciudadano o la ciudadana se convierte en un “gestor” de sus propias necesidades e intereses. Cuando la participación ciudadana se asume como una práctica que se origina y gestiona solo desde la sociedad civil, puede favorecerse un proceso de despolitización que lleva a plantear formas de interlocución con el Estado basadas en la negociación más que en la cooperación y la vinculación. De este sentido de la participación es del que se apropia el neoliberalismo, que oculta su matiz político y desarrolla ejes de articulación social basados solo en lo económico y productivo.

Por ello, y desde una perspectiva crítica, se propone contrarrestar estos procesos volviendo a la ciudadanía. Pero en este retorno, el énfasis está puesto más que en los derechos de bienestar, en los derechos de participación. La fórmula “los derechos de participación deben, en cierto sentido, preceder a las responsabilidades” (Kymlicka y Norman, 1996, p. 89) cristaliza en el paradigma de la democracia participativa. La propuesta se orienta a la recuperación de los principios fundacionales de la democracia, a partir de la creación de procedimientos que garanticen una participación popular autónoma y racional, y de instancias y espacios deliberativos y de toma de decisiones que permitan incorporar estos procesos en todos los sectores de la sociedad, fundamentalmente en aquellos que han sido históricamente marginados. La participación ciudadana alcanza su forma más completa cuando esta se despliega en las instancias iniciales de formulación de una política pública mediante la definición de prioridades, la inclusión de temas y perspectivas comunes y divergentes. Por eso, puede definirse como una estrategia de democracia semidirecta que permite achicar la brecha entre representantes y representados, gobernantes y gobernados, abriendo e institucionalizando canales alternativos para la voluntad popular sobre temas específicos de su incumbencia.

La idea discursiva de la participación vinculada con la formación democrática de la opinión pública y la ampliación normativa ha llevado a relacionar esta práctica con la deliberación y la inclusión en la toma de decisiones públicas. En América Latina este puede ser un proyecto viable en contextos sociales y políticos muy reducidos. En estas latitudes, sin embargo, la participación fue una herramienta clave en los procesos sociopolíticos emancipatorios que se desarrollaron durante los sesenta y setenta del siglo pasado, cuyos efectos aún hoy los encontramos presentes

imprimiendo dinámicas en colectivos, comunidades y grupos de trabajo. En este escenario se despliegan los trabajos iconos de las metodologías participativas, como la IAP (investigación acción participativa), de Fals Borda, y la educación popular, de Paulo Freire, orientadas a sectores sociales vulnerados o marginados, a quienes involucran en la construcción de saberes social y políticamente significativos para resolver sus problemas y generar transformaciones sociales y políticas.

La IAP se caracteriza por partir de una epistemología crítica y por orientar el análisis y la intervención hacia el cambio social. La búsqueda y construcción del conocimiento es colectiva y los resultados de este proceso pertenecen a los propios implicados. La relación que sostiene la participación es una relación directa entre seres humanos igualmente pensantes y actuantes ante la misma realidad, es decir, de sujeto a sujeto. Esta forma de relación que se configura con la participación supone respeto, pluralismo y comunicación. La participación, para Fals Borda (1987), es transformadora fundamentalmente porque rompe con las relaciones de subordinación, explotación, opresión y manipulación que aparecen en nuestras sociedades en muchos aspectos de la vida cotidiana. En la familia a través de distintas expresiones de machismo-paternalismo, en la educación (*magister dixit*), en la medicina (enfermo-cliente) y en la economía (trabajador-capital). La participación resulta, pues, la vía para conectar la producción de conocimientos con la práctica política con un sentido emancipatorio.

En este mismo orden de cosas, Paulo Freire, en el campo de la educación popular, vincula su lucha por el cambio social a la construcción de una subjetividad crítica y emancipada, y asume la participación como el medio más eficaz para que los sectores subordinados y explotados puedan visibilizarse, hacer oír sus reclamos y reivindicaciones, tomar posesión del espacio público y generar acciones de transformación social.

Lo interesante de las propuestas de Fals Borda y Paulo Freire está en el hecho de plantear la posibilidad de pensar la democracia y de comprender e imaginar la ciudadanía de aquellas personas a quienes históricamente se les ha negado esta condición, concibiendo a la participación como la puerta de acceso.

Para Freire (2002), reflexión y acción, constituyentes indivisibles de la praxis, son la manera humana de existir, que, como lo señalamos, se reflejan en la conformación de una ciudadanía crítica, consciente de la realidad que la oprime, y comprometida existencialmente con la transformación de esa realidad que la somete. Pero esta forma humana de existir no se encuentra como si fuera absoluta en la realidad humana, sino que puede estar obstaculizada, limitada o atrofiada por circunstancias objetivas y simbólicas que impiden su libre ejercicio. La herramienta fundamental para superar tales condicionamientos se encuentra en la educación para la ciudadanía y la participación.

## **La relación participación-educación-ciudadanía**

Como venimos señalando, por un lado, la participación parece ser la condición necesaria para que la ciudadanía se verifique, más allá de la adscripción a ciertas identidades o la titulación formal de derechos. Y, por otro, los aprendizajes de la ciudadanía vienen de la mano de los aprendizajes de la participación. Esto fue advertido por educadores como Dewey, Kohlberg y Freire,

entre otros, para quienes la ciudadanía y la democracia solo pueden ser aprendidas por medio de la práctica.

Existiría una relación circular y paradójica: la educación y la participación forman parte de los derechos de la ciudadanía que permiten acceder o conquistar otros derechos. Cuando estos derechos fundamentales no están garantizados, se produce una negación de la ciudadanía, negación que puede, a su vez, ser resistida, cuestionada y, finalmente, detonada mediante la apropiación de los excluidos de estas herramientas que les permiten visibilizarse y hacerse oír.

Es un hecho que la educación siempre ha proclamado entre sus principales objetivos la formación de y para la ciudadanía y la democracia y, al margen de las diferentes acepciones y perspectivas que esta formulación conlleva, esta preocupación está presente y con fuerza en prácticamente la mayoría de las declaraciones sobre el tema. Por ello, tal como lo asumen los autores antes nombrados, el éxito o el fracaso de la educación se debería medir principalmente por los efectos que en este sentido produce en su comunidad y en la sociedad más amplia. Sin embargo, no es así. El éxito educativo según los estándares de las organizaciones internacionales de medición de resultados de aprendizaje, la competitividad y el rendimiento en términos de mercado son los indicadores principales que valoran tales efectos. Sabemos que en nuestra sociedad se conjugan tres factores que no ayudan a nuestra causa: vivimos en una sociedad con un exceso de individualismo, una frecuente falta de interés en lo público y en algunos lugares, más que en otros, con una delegación de confianza excesiva en la tutela del Estado.

Por ello, el desafío que aún sigue vigente es el de generar políticas y prácticas educativas y comunitarias que puedan ser reconocidas y valoradas positiva y significativamente por todas las personas involucradas en las mismas, institucionalizando espacios de participación genuina, esto es, espacios educativos y comunitarios en los que abordar los problemas de interés común por medio del ejercicio crítico de la ciudadanía desde una pluralidad de saberes. Afrontar tal desafío nos conduce a problematizar el universo de la educación, sus discursos y prácticas, dentro y fuera de las instituciones educativas, desde una racionalidad que supere enfoques tecnocráticos y monológicos, y que no reduzca la participación al mero ejercicio del derecho a ser oído o consultado.

De tal manera, es importante que cuando hablemos de participación consideremos a la persona a lo largo de la vida, y que cuando hablemos de ciudadanía no nos refiramos únicamente a la población adulta, relegando la categoría de futura ciudadanía a la infancia y a la adolescencia. Las voces y las acciones de niñas, niños y adolescentes no están suficientemente reconocidas como genuino ejercicio ciudadano. Su capacidad para ejercer ciudadanía sustantiva requiere espacios, tiempos y reconocimientos que hoy por hoy no existen de manera generalizada. El reconocimiento de dicha capacidad a niñas, niños y adolescentes, es decir, el reconocimiento de su agencia, es una condición necesaria, aunque no sea suficiente para profundizar en los valores de la democracia y en los que comporta la participación en lo público.

Aprendemos a participar participando. En los procesos de aprendizaje, lo que realmente fijamos con más persistencia son las prácticas sociales asociadas a los contextos de tal aprendizaje. Por ello, desde los primeros años de vida conviene generar espacios que permitan el ejercicio de prácticas de participación auténtica, propiciando así capacidades básicas en el ejercicio

de ciudadanía como son la competencia comunicativa, la gestión de emociones, el pensamiento crítico, el compromiso en el logro de los objetivos de proyectos compartidos..., y todo ello desde la infancia, para saber vivir la condición de ciudadanía en los diferentes momentos de la vida.

Teniendo en consideración todo lo anterior, y ante las diferentes perspectivas conceptuales y miradas sobre la participación, nos interesa centrar la atención en su potencia como medio pedagógico y como acción —acción en su sentido político— para profundizar en los valores de una democracia radical. Nos interesa saber más sobre cómo abordarla para lograr efectivamente objetivos de construcción de comunidad, implicación en propuestas de transformación y mejora en función de tales valores y conocer cuáles son las mejores condiciones para ello.

Desde la pedagogía no podemos quedarnos en una aproximación descriptiva, discursiva y comprensiva de la relevancia, adscripción ideológica y conceptual del fenómeno de la participación, de las diferentes acepciones de lo que entendemos por democracia y de sus posibilidades y limitaciones prácticas. Debemos, además, ofrecer pautas que orienten la acción educadora, aproximarnos al establecimiento de criterios que orienten la educación en torno a la participación con el objetivo —en nuestro caso— de consolidar una ciudadanía, activa, crítica e inclusiva.

¿Cómo aprovechar las actuales prácticas y esferas de participación para transitar de una participación simple de mero participante-usuario a una participación que contribuya a nuestra auto-determinación, emancipación y suponga, a su vez, potencia para la competencia y agencia como ciudadanas y ciudadanos activos, y no solo como consumidoras y consumidores de derechos?

Este reto —el de avanzar hacia una participación auténtica y radical— es importante no solo por el valor de lo que significa el hecho de participar en tanto que supone actuar, formar parte y sentimiento de pertenencia, sino que lo es porque una ciudadanía activa y participativa es condición necesaria de toda sociedad democrática. La historia —por ejemplo, la más reciente en Europa— muestra cómo, a pesar de la formación cada vez mayor de la población, hemos sido capaces de cometer y contemplar barbaridades contra la dignidad humana y persecuciones y guerras como las vividas en el último siglo. Es muy fácil perder la democracia y los valores de igualdad, libertad y dignidad que la sustentan sin que nadie mueva un dedo. Para transformar y mejorar nuestra sociedad, y para lograr que seamos más libres e iguales, hace falta implicarse, atreverse a actuar y participar en proyectos colectivos. No es suficiente una buena formación, ni siquiera lo son un buen nivel de desarrollo de razonamiento moral ni una buena competencia comunicativa, aunque obviamente sean también necesarias.

La perspectiva que abre la propuesta de una pedagogía de la acción común, propiciada por Josep María Puig (2021) del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM) del que formamos parte, añade una condición clave para que realmente la participación y, en definitiva, los efectos de la educación para la ciudadanía sean los que perseguimos.

Se trata de que la participación comporte la movilización de recursos colectivos para que, junto con los de cada sujeto, se puedan crear sinergias para tratar problemas, recursos colectivos como el “acomunar, deliberar y cooperar” (Puig, 2021, p. 119). Se trata de ir hacia una participación que, además de la deliberación y elaboración de propuestas en torno a un objetivo común, unida al intercambio de ideas con la intención de llegar a acuerdos y formular propuestas,

incluya el actuar juntos para alcanzar un fin compartido. Una participación en la que el deliberar venga acompañado de la acción de “acomunar” —unir con fin común— y otra que consiste en “cooperar” —un actuar juntos para alcanzar un fin compartido—. Esta participación es la que permite crear sinergias, activar proyectos cooperativos de intervención ante retos y transformar la realidad. Este tipo de participación es la herramienta pedagógica por la que apostamos para el aprendizaje ciudadano y la formación de una ciudadanía activa e inclusora. Un ejercicio pedagógico que, a partir de la realidad del territorio y de la comunidad que sea más cercana o que genere mayor interés, contribuya a movilizar recursos individuales y colectivos orientados a la acción y a la solución de los problemas que dificultan avanzar hacia una sociedad más democrática e inclusiva.

Si uno de los principales objetivos de la educación es lograr que las personas tengamos criterio propio y seamos capaces de gobernar nuestra vida de manera sostenible y sustentable, en momentos como los actuales de transformación tecnológica y, a la vez, de crisis ecológica y social con cada vez más desigualdades y atentados al planeta y una concentración de poder económico y mediático sin ningún control democrático, la participación se presenta como una herramienta para la construcción de una sociedad en la que la ciudadanía esté en mejores condiciones para controlar y regular al poder y los poderes.

En este contexto, la emergencia de los efectos —en parte previsibles— del desarrollo tecnológico que está conformando nuestra sociedad digital y, en concreto, los derivados del de la inteligencia artificial aumentan las diferencias entre la población. Particularmente entre la población con formación y capacidad suficiente para analizar críticamente y actuar de acuerdo con criterio propio y aquella que no la posee. Y una de esas diferencias hace referencia, precisamente, a las capacidades para participar en la línea que estamos formulando: capacidad para establecer objetivos compartidos, deliberar sobre la mejor forma de abordarlos y actuar cooperando. Sabemos que los desarrollos tecnológicos, desde la primera revolución industrial, y, actualmente, los de la cuarta revolución industrial, cambian los estilos de vida, las prácticas y tareas de la población y generan una manera nueva de organizar la vida y las instituciones. Es indiscutible que estos cambios han tenido y tienen efectos positivos en el desarrollo de la humanidad, pero también tienen efectos negativos. La complejidad del mundo es mayor y su comprensión requiere agilidad para adaptarse a los cambios, y formación e información contrastada para hacerlo críticamente. Así, las personas capaces de adaptarse al cambio de manera eficiente avanzan, se distancian más de las que no están en condiciones similares y hacen más relevante la desigualdad social (Crespo *et al.*, 2022). Por otra parte, los desarrollos tecnológicos en el contexto de la comunicación y del ocio están encerrando cada vez más a los sujetos en su círculo más próximo, potenciando un yo que comparten escasamente con personas que piensan, se entretienen o disfrutan de manera diferente, e ignorando al resto. Y así, por generación espontánea, es difícil que se construya sentido de pertenencia y de comunidad, ni de ciudadanía distinta a la basada en el ejercicio de derechos y ocasionalmente aceptación de algunos deberes, los cuales, casualmente, suelen ser aquellos que no van en contra de los intereses particulares.

Estos dos componentes, mayor desigualdad entre la población y ensimismamiento en nuestro mundo, junto con el poder conformador que ejercen las tecnologías, y más las tecnologías digitales al configurar formas de poder y autoridad en absoluto democráticas, están modificando nuestros hábitos y costumbres, y no precisamente invitando a participar más y mejor, ni a deliberar, ni

cooperar, ni actuar en pro del bien común. Nos están transformando a nosotros mismos, la organización social humana y nuestro sentido de la existencia, de ahí su carácter disruptivo (Ausín, 2023). En este contexto es en el que queremos insistir en la importancia de la participación en tanto que supone diálogo, definición de intereses comunes y diseño de acciones compartidas y cooperativas en aras de una educación que entienda que el cultivo de la autonomía de la persona se combina mejor con el desarrollo del cuidado y la responsabilidad por el otro, así como por la defensa de los bienes comunes y del mundo común.

Valorar la participación y dedicarle la atención pedagógica que requiere desde la infancia y a lo largo de la vida es condición necesaria para poder defender una sociedad democrática, fortalecerla y profundizar en ella. Por ello, conviene potenciar diferentes esferas de participación como medio para que mediante la educación puedan ser espacios de aprendizaje ciudadano y de democracia. Y conviene hacerlo con una perspectiva y horizonte de participación y democracia radical.

Con la convocatoria de este monográfico invitábamos a participar con la intención de reunir en este número de *Bordón* un conjunto de experiencias y reflexiones que nos ayude a avanzar en la dirección que venimos apuntando.

## **Nueve contribuciones para continuar avanzando**

Los nueve artículos que se incluyen en este monográfico revelan aspectos de interés en torno al asunto de la participación y la formación de una ciudadanía democrática e inclusiva, en esferas tan diversas como la vida comunitaria, el entorno escolar, la educación superior o el ámbito municipal. El primero de ellos, con título “Metodologías de la participación ciudadana con niñas, niños y adolescentes. Un estudio exploratorio sobre presupuestos participativos en España”, cuyos autores son Gonzalo Pardo-Beneyto y María Ángeles Abellán-López, permite comprobar el modo en que una práctica participativa con un evidente potencial para la generación de competencias ciudadanas y para la socialización democrática puede verse diluido cuando se articula como instrumento político y desde posicionamientos adultocentristas. Ante tal coyuntura, los autores sugieren que el punto de partida de los presupuestos participativos infantiles habría de ser su dimensión de escuela de ciudadanía y proyecto educativo.

El trabajo “Creación del rol participante de las familias, en la comunidad educativa, cuando es mediada por la legislación. Un estudio comparativo entre España y Colombia”, de Purificación Cruz Cruz, Mónica Borjas, Andrea Milena Lafaurie Molina y Carlos de la Calle Arroyo, exhibe las diferencias existentes entre la vinculación de las familias en los centros educativos en ambos países, siendo esta de carácter voluntario en España y normativo en Colombia. En todo caso, el estudio constata, por un lado, que una vez ha tenido lugar dicha participación por parte de las familias en la vida escolar, la construcción del rol participante afianza la sostenibilidad de su implicación y, por otro, que contar con una normativa reguladora actúa como elemento incentivador de la participación de las familias en los centros educativos.

El artículo “Ocio educativo y acción sociocultural, promotores de participación y cohesión social”, de Txus Morata, Israel Alonso, Eva Palasí y Naiara Berasategi, se centra en la esfera comunitaria y analiza cómo las actividades de ocio educativo y acción sociocultural dirigidas a niñas, niños y adolescentes contribuyen en el grado de cohesión social de los territorios en los que se desarrolla.

Los resultados del estudio no solo confirman que la participación en dichas actividades es promotora de la cohesión social percibida en cada una de las dimensiones de análisis, sino que demuestra que las acciones socioculturales que se llevan a cabo a través de la red comunitaria se articulan como prácticas participativas y de construcción de ciudadanía, estimulando, además, el protagonismo de la infancia y la adolescencia como vectores de la cohesión social.

Ángeles Bueno Villaverde, Carlos Monge López y Juan Carlos Torrego Seijo subrayan en el trabajo “Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas de participación familiar: percepciones de alumnos y profesores” la necesidad de la participación de las familias en la comunidad educativa para alcanzar una convivencia escolar efectiva. En esta aportación analizan la percepción del alumnado y del profesorado de cinco centros educativos de la Comunidad de Madrid, en España, con trayectorias de éxito en cuanto a participación familiar y gestión de la convivencia escolar. Asimismo, se analizan diversos programas para la convivencia escolar y su eficacia, como el Programa de Mediación Escolar y el Programa de Alumnos Ayudantes.

Ana María Novella Cámara, Clara Romero-Pérez, María Barba-Núñez y Alba Quirós Guindal destacan la importancia de la colaboración entre las autoridades políticas y la ciudadanía infantil en la contribución “Facilitadores, barreras y propuestas para la participación en el ámbito municipal en España”. En el estudio realizado se recogen las voces de niñas, niños y adolescentes, técnicos municipales y cargos electos de 179 municipios españoles, a fin de discriminar los facilitadores y las barreras que perciben en torno a la participación de la infancia y la adolescencia en el ámbito municipal, así como recoger propuestas para su potenciación. Los distintos perfiles de informantes coinciden al expresar la necesidad de dar lugar a un mayor protagonismo de la infancia y la adolescencia en los municipios, de construir culturas genuinamente participativas y de establecer espacios de diálogo y cooperación entre las autoridades políticas y la población infantil y adolescente.

En el artículo “La participación de la infancia y la adolescencia en la municipalidad. Discursos y estrategias políticas en Andalucía, Catalunya y Galicia”, Marta Sabariego Puig, Héctor Pose Porto, Encarnación Sánchez Lissen y María Rosa Buxarrais Estrada ponen el foco en la responsabilidad de los ayuntamientos en la potenciación de la participación de la infancia y la adolescencia e identifican los discursos políticos y las estrategias desarrolladas en distintas áreas de la Administración a tal efecto en nueve municipios de tres comunidades autónomas españolas. La triangulación de los contextos estudiados arroja retos y aportaciones de mejora en las dimensiones institucional, como el reconocimiento y afianzamiento del trabajo llevado a cabo en los consejos de infancia y/o adolescencia; operativa, como la promoción de más espacios y prácticas de ciudadanía de niñas, niños y adolescentes; comunicativa, como la visibilización de la ciudadanía y el protagonismo de la infancia y la adolescencia; y política, como la presencia de la participación infantil y adolescente en la agenda política local.

Marta B. Esteban, en el artículo “Desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia mediante experiencias participativas”, identifica el impacto de experiencias participativas heterogéneas y en escenarios del día a día de niñas, niños y adolescentes en el desarrollo de su sentido de agencia humana, el cual se considera clave para la construcción de la identidad ciudadana. El estudio revela cómo las experiencias participativas genuinamente democrático-ciudadanas, principalmente en consejos de infancia y/o adolescencia y en centros de ocio y

tiempo libre, son promotoras del desarrollo del sentido de agencia humana. También se identifican los elementos de contexto posibilitador para tal fin, así como los atributos que niñas, niños y adolescentes expresan o reclaman en la autopercepción como agente.

La investigación “La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía”, de Brenda Bár Kwast, Anna Escofet Roig y Montserrat Payá Sánchez, analiza los mecanismos que se despliegan en proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados por adolescentes en su entorno local para la promoción de la participación, adquisición de valores y formación ciudadana. Los relatos de las y los adolescentes dan a conocer que las acciones de aprendizaje-servicio desarrolladas son constructoras de autonomía, proactividad y responsabilidad, además de crear vínculos comunitarios y sentimientos de pertenencia e inclusión. También se revela que los proyectos de aprendizaje-servicio son una oportunidad formativa de calidad que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica, activa y comprometida. Adicionalmente, el estudio analiza el potencial de la ciudadanía digital, la cual es considerada desde su potencialidad para el empoderamiento y la expansión de la democracia.

Finalmente, José-Luis Parejo y Enrique Maestu-Fonseca comparten el trabajo “La agenda política de participación de los estudiantes universitarios en el Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado de España”, centrado en la participación estudiantil en el ámbito de la gobernanza universitaria y en el que se analizan la relevancia de la elaboración y aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario en España, a iniciativa de la Secretaría de Universidades del Gobierno socialista de aquella época y de las asociaciones de estudiantes, mediante un Real Decreto en diciembre de 2010, y la creación del Consejo del Estudiante Universitario del Estado de España en 2011. Se considera el letargo que vivió durante el siguiente gobierno conservador y el impulso con la llegada del gobierno progresista desde 2018. En el estudio se detectan cuatro asuntos en los cuales se está viendo favorecida la participación del estudiantado universitario: políticas de becas, negociación de la nueva ley universitaria, mayores encuentros entre estudiantes y autoridades políticas, y la presentación de mociones para la ampliación de derechos y libertades de los estudiantes. De acuerdo con los autores, de este modo se acogen la inclusión, la sostenibilidad y la profundización de la democracia, elementos indispensables para atender los retos del siglo XXI.

## Agradecimientos

Nuestro sincero agradecimiento a las autoras y los autores que han mostrado interés en publicar sus manuscritos en el monográfico, así como al equipo editorial de *Bordón. Revista de Pedagogía* por su apoyo a lo largo de todo el proceso. Especial mención merecen los evaluadores y las evaluadoras, cuyas propuestas han permitido mejorar la calidad de los artículos publicados. Finalmente, cabe señalar que la propuesta de este monográfico se deriva del proyecto “Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, en las instituciones y la gobernanza (CHILD CITY)” (RTI2018-098821-B-I00), financiado por el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cuyas IP han sido las profesoras Ana María Novella Cámara y Marta Sabariego, así como de las investigaciones de miembros del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona y del Centro de Estudios Sociales de la Universidad del Noreste de Argentina.

## Referencias bibliográficas

- Ausín, T. (2023). Ética del cuidado y tecnologías digitales. *Revista de Occidente*, 502, 21- 33.
- Crespo i Torres, F., Esteban Tortajada, M. B., Martínez Martín, M., Noguera Pigem, E. y Novella Cámara, A. M. (2021). Ciudadanía, valores y participación. En M. R. Belando Montoro (ed.), *Participación Cívica en un Mundo Digital* (pp. 97-118). Dykinson S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3tg0.7>
- Fals Borda, O. (1987). Democracia y participación: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología*, 5(1). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8654>
- Ferullo de Parajón, A. (2013). *El triángulo de las tres p: psicología, participación y poder*. Paidós.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Galerna.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1996). *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. Cuadernos del CLAEH, n.º 75, 81-112.
- Montero, M. (1996). La participación: significados, alcances y límites. En M. Montero, E. Jaua, E. Hernández, J. P. Wyssenbach, S. Medina, S. Hurtado y A. Janssens (eds.), *Participación, ámbitos, retos y perspectivas* (pp. 34-56). CESAP.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. Tensión entre la comunidad y la sociedad*. Paidós.
- Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar. En S. García y L. Steven (comps.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (pp. 15-44). Siglo XXI.
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Manantial.

## Abstract

### *Education, spheres of participation and citizenship*

**INTRODUCTION.** We live in a politically complex and contradictory world. On the one hand, democracy and its institutions are being questioned for failing to reverse situations of profound inequality, injustice, corruption, and segregation. On the other hand, however, we are witnessing the emergence of multiple forms and expressions of participation, which account for the fact that in politics is still intact in broad sectors of society, albeit reconverted and redefined. At the same time, as political parties are being eroded and the large institutions weakened, the spheres, protagonists, and repertoires for political expression are multiplying and diversifying. These transformations in the spaces, actors and practices of participation inaugurate new forms, relations and meanings of citizenship. **METHOD.** Different strands of analysis related to the questioning of democracy are presented, and arguments are made that the defence of the classical ideal of full citizen participation in all instances of political deliberation and decision-making has gained momentum in the face of the widespread perception that contemporary liberal democracy is no longer sufficient to make this possible. **RESULTS.** Within this framework, the so-called alternative citizenships are identified as driving forces in the construction of a new political culture, new institutional dynamics, and new processes of appropriation of the public sphere, which oblige pedagogy to propose the need for new

learnings, updating and renewing the close link between participation and citizenship. **DISCUSSION.** We are committed to a transition towards radical democracy and participation, and hereby introduce the different articles in the monograph that seek to advance in this line.

**Keywords:** *Participation, Democracy, Education, Participatory practices, Agency.*

## Résumé

---

### *Éducation, sphères de participation et citoyenneté*

**INTRODUCTION.** Nous vivons dans un monde politiquement complexe et contradictoire. D'une part, la démocratie et ses institutions sont remises en question car elles ne parviennent pas à inverser des situations de profonde inégalité, d'injustice, de corruption et de ségrégation. D'autre part, nous assistons à l'émergence de multiples formes et expressions participatives, ce qui indique que l'intérêt pour la politique reste intact dans de larges secteurs de la société, même s'il est reconverti et redéfini. Parallèlement, tandis que les partis politiques s'érodent et que les grandes institutions de représentation s'affaiblissent, les sphères, les protagonistes et les répertoires de l'expression politique se multiplient et se diversifient. Ces transformations des espaces, des acteurs et des pratiques de participation inaugurent de nouvelles formes, relations et significations de la citoyenneté. **MÉTHODE.** Différents courants d'analyse liés à la remise en question de la démocratie sont présentés, ainsi que les arguments selon lesquels la défense de l'idéal classique de la pleine participation des citoyens à toutes les instances de délibération et de prise de décisions politiques a été renforcée par la perception répandue que la démocratie libérale d'aujourd'hui n'est plus suffisante pour rendre cela possible. **RÉSULTATS.** Dans ce cadre, les citoyennetés dites alternatives sont identifiées comme des forces motrices dans la construction d'une nouvelle culture politique, de nouvelles dynamiques institutionnelles et de nouveaux processus d'appropriation de la sphère publique, obligeant la pédagogie à proposer la nécessité de nouveaux apprentissages, en mettant à jour et en renouvelant le lien étroit entre la participation et la citoyenneté. **DISCUSSION** Engagés dans une transition vers la démocratie et la participation radicale, nous présentons ici les différents articles qui composent la monographie cherchant à avancer dans cette direction.

**Mots-clés :** *Participation, Démocratie, Éducation, Pratiques participatives, Agentivité.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Miquel Martínez (autor de contacto)**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), de la Universidad de Barcelona, del que ha sido investigador principal. Ha sido profesor del programa de doctorado Educación y Democracia y del máster Educación en Valores y para la Ciudadanía, de la Universidad de Barcelona. Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades de España y de ámbito internacional. Ha participado y dirigido diferentes proyectos de investigación y tesis doctorales sobre educación

y valores, ciudadanía y democracia. Entre 1994 y 2004 coordinó el programa Educación y Democracia de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura OEI. Entre 2007 y 2010 coordinó el programa Barcelona Aula de Ciudadanía, del Instituto de Educación de Barcelona y el Ayuntamiento de Barcelona, y entre 2011 y 2014 formó parte de la dirección científica del Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona 2014.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7052-203X>

Correo electrónico de contacto: [miquelmartinez@ub.edu](mailto:miquelmartinez@ub.edu)

Dirección para la correspondencia: Avg. Josep Tarradellas, 116 Bis. 08029 Barcelona, España.

### **Marta Beatriz Esteban**

Investigadora y colaboradora en el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), de la Universidad de Barcelona. Es graduada en Magisterio de Educación Primaria por la Universidad Rovira i Virgili, máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y máster en Educación en Valores y Ciudadanía por la Universidad de Barcelona. Su tesis doctoral, *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Claves para el acompañamiento socioeducativo*, parte de la necesidad de incluir a niñas, niños y adolescentes como actores sociales desde el ejercicio de la participación democrático-ciudadana y el desarrollo de su sentido de agencia humana.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-5406>

Correo electrónico de contacto: [m.esteban@ub.edu](mailto:m.esteban@ub.edu)

### **Mercedes Oraisón**

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste (1991) (1997). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (2002). Desde hace más de 30 años es docente de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste. Actualmente, es profesora titular del Seminario de Deontología y profesora adjunta a cargo del Seminario III/Seminario de Investigación, del Departamento de Filosofía de dicha institución. Es investigadora del Centro de Estudios Sociales y del Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional del Nordeste. Dirige proyectos de investigación, tesis y becas. Actualmente, es secretaria de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Su línea de especialización está enfocada en educación moral, ética profesional y docente, y filosofía política; y sus trabajos más recientes se centran en la participación y la subjetivación política en contextos sociales vulnerables.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6748-0465>

Correo electrónico de contacto: [mercedesoraison@hotmail.com](mailto:mercedesoraison@hotmail.com)



**ARTÍCULOS /**  
***ARTICLES***



# METODOLOGÍAS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS EN ESPAÑA<sup>1</sup>

## *Methodologies of citizen participation with children and teenagers: an exploratory study on participatory budgeting in Spain*

GONZALO PARDO-BENEYTO Y MARÍA ÁNGELES ABELLÁN-LÓPEZ  
Universitat de València (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.95146

Fecha de recepción: 22/06/22 • Fecha de aceptación: 23/12/22

Autor de contacto / Corresponding author: Gonzalo Pardo-Beneyto. E-mail: gonzalo.pardo@uv.es

Cómo citar este artículo: Pardo-Beneyto, G. y Abellán-López, M. Á. (2023). Metodologías de participación ciudadana con niños, niñas y adolescentes. Un estudio exploratorio sobre presupuestos participativos en España. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 29-47. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95146>

---

**INTRODUCCIÓN.** Con el surgimiento de los presupuestos participativos como los de Porto Alegre, las instituciones públicas han implementado dinámicas similares a distintas temáticas y públicos. Entre estos colectivos, se encuentran los niños, niñas y adolescentes. **OBJETIVO.** Analizar una serie de experiencias participativas implementadas en municipios españoles en un arco temporal diverso (2015-2021). **MÉTODO.** Para la obtención de datos se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas que UNICEF España distribuyó entre los participantes e interesados en la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia durante julio-septiembre de 2021. Al final se obtuvieron un total de 35 respuestas válidas que fueron tratadas a través del programa CAQDAS MAXQDA 2022 y así utilizar una metodología mixta de investigación. En concreto, este estudio se ha centrado en las siguientes variables: ediciones, objetivos, estrategia, fases y participantes para su caracterización. **RESULTADOS.** Entre los hallazgos destacan la proliferación de experiencias con múltiples participaciones y el desarrollo medio de las experiencias participativas. Además, hay que mencionar que existe un sesgo hacia los instrumentos que fomentan exclusivamente la participación por encima de otros valores como la educación, la formación o el empoderamiento. **DISCUSIÓN.** Este hecho también se manifiesta en la importancia que le otorgan los informantes al papel de los técnicos y de los políticos en el proceso. Los resultados de este trabajo de investigación pueden ser útiles para aportar otro tipo de evidencias, más allá de las que ya están disponibles en este campo de estudio y pueden generar comprensión en el fenómeno de los presupuestos participativos de los niños, niñas y adolescentes.

**Palabras clave:** *Participación pública, Ciudadanía, Política pública, Presupuestos, Derechos del niño.*

---

## Introducción

El presente artículo tiene como objetivo principal ofrecer los resultados de un estudio exploratorio sobre presupuestos participativos infantiles y adolescentes realizados mediante una encuesta y su posterior análisis discursivo a diferentes municipios españoles. El propósito es analizar una serie de experiencias participativas implementadas en el intervalo temporal 2015-2021. En concreto, se busca comprender las dinámicas de presupuestos participativos en función de dos fenómenos recurrentes que aparecen en las prácticas participativas y que han sido identificados en la literatura como tokenismo y adultocentrismo. Mientras que el tokenismo alude a una participación simbólica, no significativa y sin contenido sustantivo, el adultocentrismo describe la falta de voluntad de los adultos por compartir el poder con los niños y adolescentes.

El presupuesto participativo infantil y juvenil es una forma democrática de involucrar activamente a los niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones sobre asuntos que son de interés o para priorizar determinados proyectos con cargo a los fondos públicos. El fundamento epistemológico que subyace es que los niños, niñas y adolescentes son actores sociales competentes dotados de agencia (Gaitán, 2006; Hart, 1997; Lansdown, 2005; Lundy, 2007).

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, marcó un punto de inflexión en los derechos de la infancia en todo el mundo. La participación infantil y juvenil se ha convertido en un punto esencial de las agendas públicas al considerar que los niños, niñas y adolescentes son ciudadanos activos de pleno derecho y que les asiste el derecho a expresar libremente sus opiniones sobre los asuntos que les afectan.

El compromiso por facilitar la participación de los niños y jóvenes significa otorgar importancia a sus puntos de vista y contribuir a su empoderamiento para que se hagan oír en los diferentes contextos y escenarios que les afecten.

Por ejemplo, la Estrategia de la UE sobre los derechos de los niños (Comisión Europea, 2021) promueve la participación infantil en la vida política y democrática de la UE para empoderar a los niños como miembros activos de las sociedades democráticas. Asimismo, la UNESCO (2022) pone de manifiesto la importancia de la educación en el desarrollo de los derechos del niño; y, por otra parte, desempeña un papel en el fomento y la garantía de una ciudadanía democrática sólida, espacios deliberativos, procesos participativos, prácticas colaborativas, relaciones de cuidado y futuros compartidos.

Sin embargo, la paradoja se presenta cuando los demócratas comprometidos con la inclusión y la justicia eluden, niegan o soslayan la participación regular de la infancia y juventud en la toma de decisiones democrática. Los aprendizajes cívicos son fundamentales porque en nuestro mundo globalizado estamos expuestos constantemente a tendencias antidemocráticas o a diversos fundamentalismos, lo que se hace extensivo a la infancia y adolescencia. Por ello, resulta esencial explorar los límites de la democracia representativa para enriquecerla con prácticas de democracia directa, lo que, sin duda, favorece la generación de oportunidades de aprendizaje democrático en los niños, niñas y adolescentes.

La mayoría de los estudios internacionales sobre la materia revelan la importancia de la participación de la infancia y adolescencia al: 1) fortalecer las competencias y habilidades comunicativas y de negociación; 2) incrementar el empoderamiento y el acceso de información de sus derechos; 3) defender

mejor sus derechos y protegerse contra los abusos; 4) generar un intercambio intergeneracional; 5) mejorar los resultados de las políticas públicas; 6) innovar en la arena política y 7) mejorar en la rendición de cuentas.

Señaladas las ventajas de la participación infantil y juvenil, entendida como la implementación de instrumentos mediante los que niños, niñas y adolescentes pueden incidir en algún aspecto considerado de su interés o de carácter público, uno de sus grandes desafíos es cómo materializar ese mandato participativo. La plasticidad que envuelve a los presupuestos participativos ha permitido su adaptación como experiencias participativas infantiles y adolescentes.

Sin embargo, los estudios sobre presupuestos participativos infantiles en España son escasos y fragmentarios. La mayoría se han centrado en un único caso (Francés, 2006; Ramírez Nárdiz, 2009; Ruiz-Morales, 2014) o en una perspectiva descriptiva y exploratoria (Pineda *et al.*, 2021). Las recientes investigaciones sobre presupuestos participativos infantiles y adolescentes constatan un interés en el tema, como ponen de manifiesto estudios como los de Cano-Hila *et al.* (2021), Martínez Valle (2021), López *et al.* (2021) y Abellán-López *et al.* (2022).

Planteadas estas ideas iniciales, la disposición de este artículo es la siguiente. Tras esta introducción, se plantean las bases teóricas y, a continuación, se formulan la metodología utilizada y el análisis de los datos. Finalmente, se ofrece una discusión y las conclusiones.

Cabe advertir tres observaciones aplicables a este trabajo. La primera, que se ha procurado en todo momento utilizar un lenguaje respetuoso desde la perspectiva de género, por lo que el uso en algunos pasajes del masculino universal debe considerarse inclusivo. La segunda, que cuando hablamos de participación infantil debe entenderse que también nos referimos a la participación adolescente. La tercera y última observación entiende que hablar de ciudadanía infantil y adolescente es aludir a personas con edades comprendidas entre los 0 y 17 años, en línea con la CDN.

## **Aprendizaje democrático y participación**

La promulgación de la CDN (1989) constituye uno de los hitos fundamentales en los derechos de la infancia en todo el mundo.

Uno de los mayores desafíos ha sido instar a los Estados parte a trabajar en la articulación de medidas tanto legales como no legales. No se trata solamente de incorporar el tratado ratificado a los ordenamientos jurídicos nacionales, sino también diseñar estrategias y políticas multinivel, mejorar los servicios de coordinación y defensa, recopilar datos, formular metodologías, capacitar a las personas que trabajan con los niños y niñas, desarrollar sistemas de presupuestos infantiles y establecer evaluaciones de impacto. No existe, pues, una única forma de implementar la Convención y cada Estado parte ha adaptado una variedad de enfoques en su territorio para perfeccionar las disposiciones. De resultados de este empeño, se han creado diferentes agrupaciones de derechos que ha tratado la literatura científica, como las denominadas 3 Ps (Alderson, 2008; Gaitán, 2018; Mayall, 1994) o las 6 Ps aplicadas a las políticas públicas (Byrne *et al.*, 2019). De manera sintética, las 3 Ps se refieren a los derechos de provisión, de protección y de participación de la infancia. En este punto, hay que precisar que la literatura recoge el debate existente entre los derechos de protección de la infancia y la participación, ya que se percibe cierta tensión entre la necesaria autonomía para

la participación y la dependencia de los niños en los cuidados, lo que muestra el dominio del pensamiento adultocéntrico (Moran Ellis y Sünker, 2018).

Asimismo, las 6 Ps despliegan un conjunto de principios para ser incorporados tanto en el diseño como en la implementación de las políticas y que son: la inclusión de las disposiciones de la CDN, la medición de la evaluación de impacto, la participación significativa de los niños, la gobernanza efectiva, un presupuesto que asegure la viabilidad del proyecto y una publicidad adecuada para difundir las políticas centradas en los niños y adolescentes.

En todo caso, el compromiso por facilitar la participación de los niños significa otorgar importancia a sus puntos de vista y contribuir para que se hagan oír en los diferentes contextos. Por ello, resulta esencial explorar los límites de la democracia representativa para enriquecerla con prácticas de democracia directa. Esta es la manera de profundizar en el concepto de *aprendizaje para la democracia* y aplicarlo tanto a la educación formal como a contextos no formales (Eurydice, 2018).

## Presupuestos participativos

Esta expresión hace referencia a una metodología para priorizar y definir el gasto público que incorpora experiencias de participación de democracia directa y que entrañan elementos educativos democráticos (Abellán *et al.*, 2022). Detrás de esta definición general, se alude a una amplitud de prácticas con niveles variables de intensidad participativa y diferentes caracterizaciones (Allegretti *et al.*, 2012; Cabannes *et al.*, 2018; Dias *et al.*, 2019; Sintomer *et al.*, 2008). Los presupuestos participativos son considerados como instrumentos que vehiculan la democracia participativa, ya que pretenden una intervención más intensa de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas.

Así, la educación se convierte en el motor del presupuesto participativo junto con otros objetivos conexos como la sensibilización en los roles de género o la sostenibilidad democrática. Suelen ser instrumentos que afectan a distintas partes interesadas como al profesorado, a los empleados públicos, a los políticos, a los padres y al personal voluntario.

Uno de los problemas con los que se puede encontrar la implementación de esta experiencia es si las partes interesadas son un activo que apoya y mejora las aportaciones o, por el contrario, buscan un control directo o indirecto de la toma de decisiones. Un indicador de este hecho es el contar o no con una estrategia que parta de un proyecto educativo y unos objetivos claros y visibles. Desde esta perspectiva, se pueden identificar dos obstáculos de gran calado para una plena y significativa participación infantil y adolescente, que son el adultocentrismo y el tokenismo.

El primero de estos conceptos se refiere al hecho de que los adultos no se toman en serio las opiniones de los niños y niñas (Freeman, 2007). La cuestión de fondo es si se comparte o no el poder con los niños y jóvenes, puesto que son los adultos los que actúan como facilitadores para guiarlos en los procesos participativos. Ello implicaría que los adultos fuesen capaces de identificar el momento en que han de pasar a un segundo plano para dejar que los menores tomen el control (Bessell, 2009; Mitra, 2005).

Los adultos, ya sean padres, madres, profesionales o tomadores de decisiones públicas, conservan un control considerable sobre la participación de los niños (Percy-Smith *et al.*, 2010), a lo que se suma otras variables como las normas culturales de los diferentes contextos y la subestimación de las capacidades de los niños, muchas veces enmascarados bajo el disfraz de comentarios aduladores (Blanchet Cohen *et al.*, 2015; Shier, 2010).

Unido al anterior concepto, pero desde una perspectiva más relacionada con la autonomía participativa, se encuentra el tokenismo. La evolución de este concepto puede rastrearse en la literatura sobre la participación infantil (Arnstein, 1969; Hart, 1997; Lundy, 2007, 2018; Shier, 2001). Tanto Arnstein (1969) como Hart (1992), identificaron el tokenismo como uno de los peldaños de la escalera de participación. Esta escalera representa un instrumento que permite evaluar los diferentes estadios de intensidad participativa, desde los niveles más básicos a los que introducen altas cuotas de autonomía *para los niños*. El tokenismo describe una participación simbólica sin un correcto despliegue de los derechos políticos del niño, generando situaciones vacías en las que la participación real no tiene impacto. Esta circunstancia suele producirse en experiencias tempranas y se supera conforme se adquieren destrezas en la correcta implementación. El mayor hándicap de este fenómeno es que se cronifique en el tiempo y se acompañe de situaciones de adultocentrismo que puedan generar un desacoplamiento de la experiencia participativa (Meyer *et al.*, 1977).

En todo caso, como afirma Hart (1992), el principio importante es el de la elección: se deben diseñar proyectos que maximicen la oportunidad de que los niños y adolescentes seleccionen su propia participación a su máximo nivel de habilidad.

En definitiva, las posibilidades de introducir mejoras y experiencias participativas más auténticas siguen aumentando en las iniciativas en la gobernanza local. Por ejemplo, el número de ciudades que institucionalizan los Consejos de Infancia y Adolescencia (*youth advisory councils/committees*) continúa aumentando, si bien la creación de estas estructuras ha recibido críticas por su tendencia a reclutar a niños y jóvenes que ya son líderes en sus escuelas, ampliando la brecha de participación (Schugurensky *et al.*, 2020).

Llegado a este punto, las proposiciones que guiarán esta investigación serán las siguientes:

- *Proposición 1:* los presupuestos participativos infantiles ofrecen un enfoque finalista, adultocéntrico y priman la participación *per se* por encima de otros objetivos.
- *Proposición 2:* el diseño de los presupuestos participativos infantiles y adolescentes privilegian los aspectos organizativos técnicos sobre los pedagógicos educativos.

## Metodología

Este trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que la utilización de discursos forma parte de la metodología cualitativa al definir las situaciones en términos significativos para los actores, sus intenciones y objetivos. Se ha implementado una estrategia basada en métodos mixtos que combinan la cuantificación y el uso de metodologías cualitativas (Cardoso *et al.*, 2019; Corbetta, 2010; Medina *et al.*, 2017). El análisis de contenido facilita la realización de inferencias en las respuestas obtenidas y la comprensión de las comunicaciones simbólicas y semánticas de los informantes en la encuesta (Krippendorff, 1990).

La recogida de datos se realizó a través de una encuesta con 15 preguntas abiertas canalizada a través de una colaboración con UNICEF-Comité Español, mediante la red *Ciudades Amigas de la Infancia*. Se enviaron correos electrónicos a municipios y entes locales españoles, abriéndose un espacio web con el cuestionario para incrementar el número de respuestas. El periodo de recogida de respuesta abarcó del 15 de julio al 14 de septiembre de 2021 y fue gestionada por UNICEF-Comité Español. A los participantes se les garantizó que los datos recogidos iban a ser utilizados de forma anónima, agrupada y solo para fines científicos de los investigadores del proyecto.

De las 44 respuestas que se obtuvieron inicialmente, se eliminaron 3 por duplicidad y se descartaron 6 por no cumplir los requisitos mínimos de los presupuestos participativos. Los informantes radicaban en las siguientes comunidades autónomas: Catalunya (8), Comunitat Valenciana (6), Euskadi (5), Madrid (4), Andalucía (3), Asturias (3), Extremadura (3), Región de Murcia (3), Aragón (2), Castilla-La Mancha (2) e Islas Canarias (2).

En cuanto al volumen demográfico, en la tabla 1 se muestra el tamaño de hábitat de los entes locales participantes y la mayoría se sitúa en intervalos poblacionales de entre los 5.000 y los 50.000 habitantes.

**TABLA 1. Municipios participantes según tamaño de hábitat**

Intervalo poblacional	Frecuencia	Porcentaje
De 100.001 a 500.000	2	4.88
De 10.001 a 20.000	6	14.63
De 20.001 a 30.000	5	12.20
De 30.001 a 50.000	8	19.51
De 3.001 a 5.000	3	7.32
De 50.001 a 100.000	4	9.76
De 5.001 a 10.000	9	21.95
Más de 500.000	2	4.88
Supramunicipalidad	2	4.88

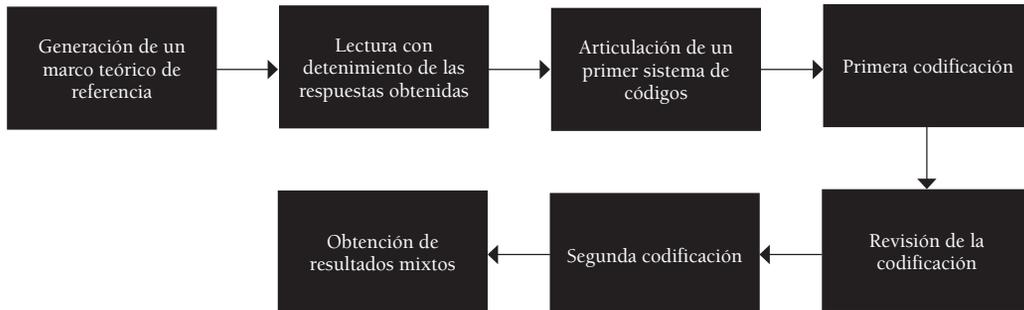
*Fuente: elaboración propia.*

Los datos fueron codificados a través del software CAQDAS, MAXQDA 2022, lo que permitió generar evidencias cuantificables. En concreto, se ha llevado a cabo el siguiente proceso de codificación (véase figura 1).

En cada una de las fases se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. Generación de un marco teórico a partir del estudio de bibliografía obtenida de bases de datos nacionales e internacionales: Web of Science, Scopus y Dialnet.
2. Análisis preliminar de las respuestas a las preguntas de respuesta abierta para generar elementos de juicio de cara a la codificación.
3. Articulación de un primer sistema de códigos en función al referencial teórico y a las primeras impresiones relacionadas con las evidencias obtenidas.

**FIGURA 1. Procedimiento para la realización de la codificación de datos**



Fuente: elaboración propia.

4. Desarrollo del proceso de codificación que, en una fase posterior, fue revisada para su compactación y comprobación de su validez.
5. Segunda codificación que sirvió para la detección de nuevas evidencias.

La codificación se realizó a partir de las siguientes variables de interés:

**TABLA 2. Grupos de códigos**

Grupo de códigos
Difusión de la experiencia participativa
Evaluación y seguimiento
Participantes del presupuesto participativo
Ciclo de políticas públicas
Escala de institucionalización del presupuesto participativo
Fase del presupuesto participativo
Desarrollo del presupuesto participativo
Temáticas
Objetivos del presupuesto participativo
Otros códigos de interés

Fuente: elaboración propia.

## Análisis de los datos

En este apartado, se ofrecen varios análisis centrados en las siguientes dimensiones: a) nube de código; b) ediciones de los presupuestos participativos; c) desarrollo del presupuesto participativo y grado de institucionalización; d) dinámicas de participación y e) objetivos de los presupuestos participativos.

## Nubes de código

Las nubes de código son de ayuda a los investigadores para determinar los hilos discursivos de los casos analizados. Tal como se puede comprobar, y en función de las evidencias obtenidas, la mayoría de los casos informados se centran en el diseño de la política pública, seguido a distancia de aspectos evaluativos o de generación de medidas de transparencia. La mayoría de los informantes hicieron referencia a la búsqueda de políticas globales y destacaron fases importantes como la evaluación técnica de las propuestas, la deliberación y la priorización de alternativas (figura 2).

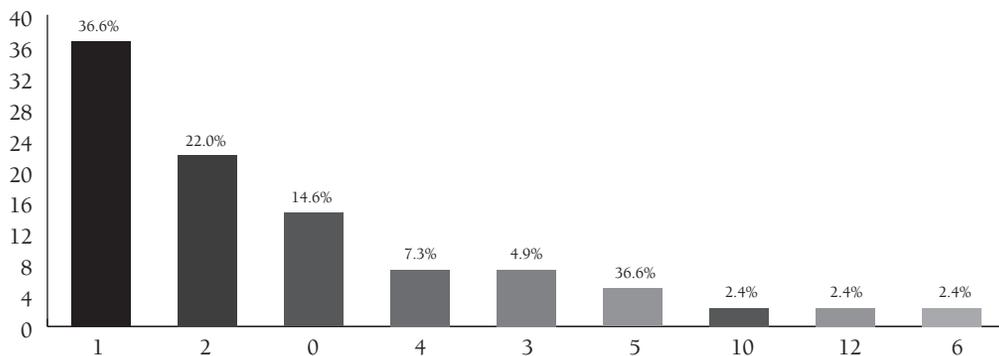
FIGURA 2. Nube de códigos



## Ediciones

Otra de las variables de interés es el número de ediciones, tal como se puede observar en la figura 3. Una de las ideas que subyace de estos datos es que existe un alto grado de mortalidad. Así, un 36.6% destaca que solo ha realizado una edición; y un 22%, dos. Además, un 14.6% de la muestra (no ha sido tenido en cuenta para el resto de los datos), todavía no la ha puesto en marcha. Por último, un 36.7% ha llevado a cabo más de 3 ediciones, algo que deja entrever que cuando se pasa el umbral de viabilidad de la experiencia su consolidación es factible.

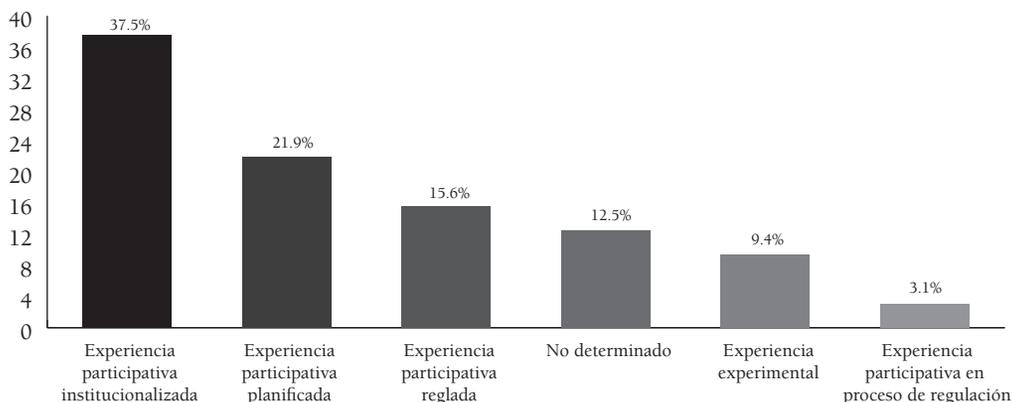
FIGURA 3. Número de ediciones de presupuestos participativos infantiles celebradas



## Desarrollo del presupuesto participativo y grado de institucionalización

Tanto el desarrollo como el grado de institucionalización se midieron a través del instrumento legal utilizado y su grado de exclusividad. El grado de exclusividad se refiere a si el procedimiento es exclusivo para los niños, con una dinámica diferenciada dentro de un presupuesto participativo o, por el contrario, solo los incorpora en una fase concreta.

FIGURA 4. Desarrollo del presupuesto participativo y grado de institucionalización



Se puede comprobar en la figura 4 que la mayoría de los informantes declaran el uso de experiencias participativas institucionalizadas. Estas se definen como aquellas que cuentan estructuras *ad-hoc* o algún tipo de institución representativa. En este sentido, destaca el Consejo de Infancia, que toma diferentes formas de organización y nomenclaturas distintas.

Seguidamente, se testimonian algunas evidencias de los discursos obtenidos en las respuestas.

[E5]: *Se han desarrollado a través del Consejo municipal de Infancia, con sesiones específicas en el seno de este órgano, dentro del programa de participación de los Presupuestos participativos.*

Estos órganos están formados por niños y niñas en la mayoría de los casos, si bien en muchos de ellos, la participación está asistida por adultos y, en otros, la autonomía se limita al incluir a mayores de edad. En el primero de los casos, destacan los comentarios del informante E24 que afirma que “el procedimiento se ha realizado a través del Consejo de Infancia y Adolescencia, órgano consultivo y representativo, formado por 28 niños y niñas de entre 11 y 16 años”. Mientras que en el segundo se encuentra la participación de educadores y personal dinamizador. En este sentido, E19 destaca que “los miembros del Consell de Xiquetes i Xiquets [Consejo de Niños y Niñas] tuvieron un papel relevante durante el proceso, actuando como figuras ‘expertas’ que actuaron dando apoyo a los tutores y dinamizadores”.

Otras modalidades estuvieron centradas en combinar la participación de distintos colectivos de interés, algo que sirve para mejorar la legitimidad de la toma de decisiones como sostiene E38: “En la primera edición celebrada en el año 2019, participaron en representación de la infancia y la adolescencia el Consejo de la Infancia y Adolescencia Municipal y, representando a los y las jóvenes, la Asamblea Joven”.

Un grupo de municipios informaron de una modalidad de presupuestos participativos cuyo diseño se incardina en una estrategia de mayor alcance, ya que cuentan con un Plan de Infancia y un proyecto político más ambicioso que la simple participación.

[E14]: *La definición de la metodología de los presupuestos participativos se trabajó entre 2015 y 2016 con los niveles político y técnico del Ajuntament y también con los centros educativos, el Consejo Escolar Municipal y el Consell d'Infants.*

[E2]: *El Plan Estratégico ha tenido como misión definir las acciones a emprender en todas las áreas de actividad municipal.*

Dado que el número de ediciones en los casos reportados no era muy elevado, es lógico encontrar experiencias ocasionales en las que no hay continuidad ni tampoco una regulación expresa. En este sentido, destacan los cambios en el proceso participativo o, incluso, el abandono o la transformación de las decisiones que en su momento adoptaron los niños y niñas. Por último, se encuentra una experiencia en proceso de regulación que se apoyó en la generación de grupos informales y colegios:

[E4]: *Para crear grupos de participación se contó con los colegios y grupos no formales de niños, niñas y adolescentes.*

En definitiva, puede afirmarse que la mayoría de estas experiencias (75%) cuenta con algún tipo de nivel formal de organización que apuntala un correcto desarrollo de las políticas públicas participativas destinadas a la infancia y a la adolescencia.

La planificación de las experiencias sugiere el interés de las instituciones por incorporar el punto de vista de los niños en las políticas públicas. Por otro lado, incluir la toma de decisiones de los consejos infantiles u otros órganos sectoriales asegura la finalidad inicial de los objetivos. De esta forma, permite conocer de antemano las fases del presupuesto participativo, *stakeholders*, las condiciones de participación, así como definir los ámbitos de intervención de los participantes para garantizar la autonomía de los niños.

## **Dinámicas de participación**

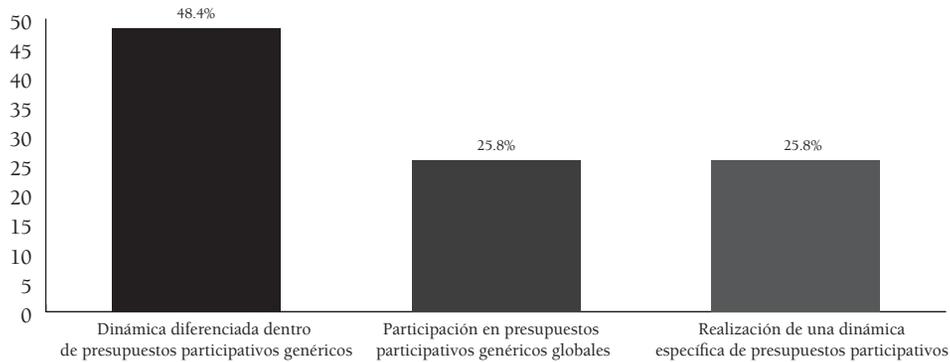
Respecto a las dinámicas de los presupuestos infantiles y adolescentes, cabe destacar que la mayoría (74.2%) tiene dinámicas singularizadas y diferenciadas para los niños y para los adultos (figura 5).

[E5]: *Se han desarrollado a través del Consejo Municipal de Infancia, con sesiones específicas en el seno de este órgano, dentro del programa de participación de los presupuestos participativos.*

[E9]: *Sí. Hay una segunda fase convocada para el mes de septiembre abierta a la población adulta, más de 18 años.*

Este enfoque híbrido, que combina versiones infantiles y de adultos, se plasma mediante la toma de decisiones en temas concretos:

**FIGURA 5. Tipo dinámicas respecto a otros procesos participativos**



[E16]: *Procedimiento a través de la plataforma Decidim y colaboración con centros educativos a partir de los 14 años [...] Por primera vez, se promueven unos presupuestos participativos para el conjunto de la ciudad para decidir una parte de las inversiones municipales en los distritos.*

[E18]: *Es un programa general, dirigido a la población general, salvo que, entre sus aspectos procedimentales, hemos concretado una sección dirigida al ámbito de la infancia.*

Asimismo, también se identificó otra modalidad que ofrecía a los niños (siempre en un tramo de edad concreto) la posibilidad de participar en los presupuestos participativos y en las mismas condiciones que los adultos.

[E20]: *Las propuestas solo las podían hacer los y las jóvenes, pero luego las podía votar cualquier vecino o vecina. Al final de todo el proceso, se anunciaban las propuestas más votadas, que el Ayuntamiento dentro de la disponibilidad económica iría desarrollando.*

[E5]: *Se ha buscado la colaboración de los centros educativos. Debido a la situación sanitaria no se podía entrar en las aulas por lo que se envió una carta explicativa dirigida a los tutores y un formulario de propuestas para el alumnado. [...] Para formular propuestas no se puso límite inferior de edad y para el voto se pasó de los 16 años a los 12.*

Algunos casos reportados declaraban que eran los adultos los que decidían sobre políticas de infancia:

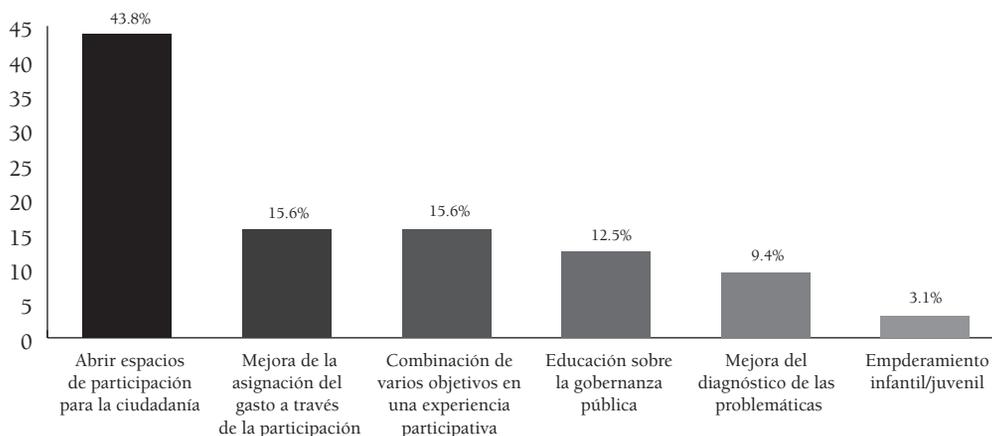
[E2]: *Presupuestos anuales destinados a programas, proyectos y acciones concretas dirigidas al colectivo de infancia y adolescencia. [...] Presupuestos anuales destinados a programas, proyectos y acciones concretas dirigidas al colectivo de infancia y adolescencia.*

En síntesis, los presupuestos participativos infantiles otorgan protagonismo a los niños, especialmente cuando se articulan experiencias diferenciadas. En los casos que se unifican en un mismo proceso las versiones de adultos y de niños, hay un riesgo claro de diluir las decisiones de los niños al ser los adultos más numerosos y poderosos, lo que puede interpretarse como una tendencia al tokenismo (Hart, 1997).

## Objetivos de los presupuestos participativos

Los objetivos de los presupuestos participativos representan los fines que desean alcanzarse y permiten comprender su lógica procedimental y empírica. La figura 6 sistematiza los objetivos de los presupuestos participativos de la muestra estudiada.

FIGURA 6. Tipos de objetivos de los presupuestos participativos



La mayoría de los municipios han apostado por un enfoque finalista, en el sentido de fomentar la participación como una meta singular y casi exclusiva. Entre las evidencias relevantes de la encuesta relacionadas con este aspecto:

[E14]: *En el caso de Infancia y Adolescencia, el objetivo es fomentar la participación social de niñ@s y adolescentes como ciudadan@s del presente y no solo de futuro.*

[E24]: *Incluir en el proceso a un colectivo representativo de la población infantil. Aumentar la participación infantil.*

[E32]: *Que la ciudadanía puede proponer y decidir sobre el destino de parte de los recursos municipales, y en este caso dando un espacio específico para las propuestas de los niños y niñas.*

Sobre el resto de las observaciones, unas destacan la mejora en la asignación de recursos públicos en base a la participación mientras que otras combinan varios objetivos.

Ejemplos del primer caso son los siguientes:

[E8]: *De acuerdo con el presupuesto municipal, se disponía de 15.000€ para invertir en alguna actuación dirigida a jóvenes que ellos mismos escogieran.*

[E19]: *Que la infancia decida directamente en qué invertir 4.500€ del Presupuesto Municipal.*

Respecto a los entes locales que combinaron varios objetivos, se destacan evidencias como:

[E27]: *Además de que la población infantojuvenil y la ciudadanía en general conociesen de mano de los jóvenes qué suponen los presupuestos participativos, la gestión de recursos públicos y la concienciación sobre los ODS de la Agenda 2030.*

[E40]: *Cuidado y respeto a lo público, ya que es de todos.*

Un 12.5% de los municipios enfatizaron el carácter educativo del procedimiento para capacitar a los niños, niñas y adolescentes en contenidos democráticos y asuntos públicos. En este sentido, algunos de ellos afirmaban que:

[E31]: *Al principio los niños y las niñas desconocían que era una partida presupuestaria, de dónde provenían, y por ello vimos la necesidad de inculcar los valores de responsabilidad, equidad, igualdad y a favor de la infancia y adolescencia en estos presupuestos.*

También, un 9.4% de participantes consideraba como objetivo de los presupuestos participativos infantiles, su aplicación para mejorar el diagnóstico sobre los problemas y necesidades sociales como:

[E41]: *Conocer la opinión y la priorización por parte de la ciudadanía sobre los temas que más les interesan, siempre y cuando estén dentro de las competencias propias....*

[E34]: *Desarrollar la inteligencia emocional y el desarrollo de competencias personales de los niños y niñas.*

Tal enfoque de la participación como un fin *per se* aleja de la finalidad educativa y de socialización democrática. La debilidad educativa en los objetivos transmite la idea de falta de madurez en las experiencias participativas destinadas a los niños. Por ello, es fácil que se potencie el adultocentrismo, ya que lo importante es el procedimiento y no sus resultados (Arnstein, 1969; Hart, 1997).

## **Discusión y conclusiones**

Este trabajo ha ofrecido de manera parcial los resultados obtenidos de unas encuestas de pregunta abierta a diferentes entes locales españoles. Los datos fueron procesados por un programa CAQDAS que permitió desarrollar un análisis mixto de los principales resultados. El objetivo del estudio ha consistido en analizar los presupuestos participativos infantiles de las instituciones participantes para comprender y establecer vínculos con el adultocentrismo y el tokenismo, fenómenos que suelen estar presentes en estas experiencias.

En este sentido, se ha tratado de comprobar si los presupuestos participativos infantiles y adolescentes estudiados tienen un enfoque político y finalista o, por el contrario, se encuadran dentro de un proceso educativo más amplio. Las evidencias obtenidas informan de la tendencia a considerar los presupuestos participativos como un instrumento político y no como un proceso de generación de competencias ciudadanas. Esto indica que la política de participación ciudadana es un fin en sí mismo, dejando de lado otro tipo de efectos beneficiosos como la educación democrática.

Si se interpretan los datos como narrativas dominantes, puede argumentarse que, si bien las buenas intenciones en la participación infantil son constatables, la calidad de la participación de los niños es baja. Así, se puede afirmar que se cumple la proposición 1.

El adultocentrismo aparece en la proliferación de códigos relacionados con ciertos agentes en el proceso participativo, como son los políticos y los empleados públicos.

Los adultos pueden actuar como facilitadores de estos procesos, pero, dado que son convocados por entes locales con una preceptiva intervención de sus empleados públicos, el resultado de la toma de decisiones de los niños puede verse afectado por diversas correcciones técnicas. Es decir, tanto la voluntad como el sentido de las opiniones infantiles pueden sufrir modificaciones en la fase de implementación. En este sentido, existe un riesgo de tokenización, aunque habría que seguir investigando para determinar si se da o no mayoritariamente, en las experiencias españolas en el sentido de Hart (1997).

Las evidencias reportadas confirman que los intereses de los informantes se orientan a los aspectos organizativos, de implementación y a la participación del personal de los entes locales, sin apenas mención al papel de los centros educativos, del profesorado, de las AMPA y del voluntariado, en su caso. Esta constatación resulta paradójica, ya que todas las experiencias se desarrollaron en los centros escolares. Las principales narrativas de los encuestados van en la línea de reforzar los aspectos técnicos y el control del proceso por parte de las instituciones promotoras. En consecuencia, se puede afirmar que se cumple la proposición 2.

Desde el punto de vista de los autores, si las experiencias de presupuesto participativo no parten desde sus inicios de un proyecto educativo, como una escuela de ciudadanía, las tendencias tecnocráticas silenciarán las tendencias de socialización democrática.

Una limitación de esta investigación es que las respuestas proceden de los entes locales, por lo que convendría entrevistar al profesorado y a las AMPA, por un lado, y a los niños, niñas y adolescentes, por otro. De esta forma, se obtendría una triangulación de resultados que coadyuvaría a una mejor visión de conjunto de los procesos y resultados.

Para futuros trabajos de investigación, se está ampliando la muestra para generar más evidencias y observaciones, que permitan generalizar los datos resultantes e identificar situaciones adultocéntricas y de tokenismo.

Una consideración de gran interés apunta al estudio por comunidades autónomas para su comparabilidad, lo que aportaría valor a una temática poco tratada de materia sistemática y que entronca con los grandes paradigmas teórico-conceptuales en materia de participación infantil y adolescente.

## **Agradecimientos**

Agradecemos a UNICEF el esfuerzo realizado y a todas las entidades locales que han colaborado compartiendo sus presupuestos infantiles y adolescentes.

## Notas

---

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación emergente (GV/2021/001), financiado por la Generalitat Valenciana “La participación infantil en el espacio público. Enfoques, propuestas y metodologías de los presupuestos participativos para la infancia en la Comunidad Valenciana (2015-2022)”.

## Referencias bibliográficas

---

- Abellán-López, M. A., Pardo, G. y Beltrán, J. (2022). *Cuaderno de capacidades para presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes*. UNICEF [https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2022/07/UNICEF\\_Espana\\_presupuestos\\_participativos.pdf](https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2022/07/UNICEF_Espana_presupuestos_participativos.pdf)
- Alderson, Pr. (2008). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs*. Principles and Practice. Jessica Kingsley Publishers. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10004934/>
- Allegretti, G. y Dias, N. (2012). *Orçamento Participativo como instrumento inovador para reinventar as autarquias em Portugal e Cabo Verde. Uma análise crítica da performance e dos transfers*. Projecto Optar. <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/optar>
- Anduiza, E. y Bosch, A. (2012). *Comportamiento político y electoral*. Ariel.
- Arnstein, Sherry (1969). A ladder of citizen participation. *American Institute of Planners Journal*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Beltrán, J., Martínez Morales, I. y Gabaldón-Estevan, D. (2021). *Marc d'Innovació Educativa*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports. [https://ceice.gva.es/documents/162783553/173597346/Marc\\_Innovacio\\_Educativa.pdf](https://ceice.gva.es/documents/162783553/173597346/Marc_Innovacio_Educativa.pdf)
- Bessell, S. (2009). Children's participation in decision-making in the Philippines: Understanding the attitudes of policy-makers and service providers. *Childhood*, 16(3), 299-316. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568209335305>
- Blanchet-Cohen, N. y Bedeaux, C. (2014). Towards a rights-based approach to youth programs: Duty-bearers' perspectives. *Children and Youth Services Review*, 38, 75-81. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2014.01.009>
- Byrne, B. y Lundy, L. (2019). Children's rights-based childhood policy: a six-P framework. *The International Journal of Human Rights*, 23(3), 357-373. <https://doi.org/10.1080/13642987.2018.1558977>
- Cabannes, Y. y Lipietz, B. (2015). The democratic contribution of participatory budgeting, *Working Paper Series*, 15-168, London School of Economics and Political Science (LSE). <http://hdl.handle.net/10419/224794>
- Cabannes, Y. y Lipietz, B. (2018). Revisiting the democratic promise of participatory budgeting in light of competing political, good governance and technocratic logics. *Environment and Urbanization*, 30(1), 67-84. <https://doi.org/10.1177/0956247817746279>
- Cano-Hila, A. B., Pose Porto, H. y Gil-Jaurena, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. *Pedagogía Social-Revista Interuniversitaria*, 38, 77-88.
- Cardoso Braga, C. S., De Queiroz Machado, D., Zabdiele Moreira, M., Fernandes de Mesquita, R. y Ney Matos, F. R. (2019). Contributions and Limits to the Use of Softwares to Support Content Analysis. En A. P. Costa, L. P. Reis y A. Moreirda (eds.), *Computer Supported Qualitative Research New Trends on Qualitative Research* (pp. 12-21). Springer.

- Cebolla-Boado, H., Radl, J. y Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Obra Social “la Caixa”. [https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/vol39\\_es.pdf/2039819c-12d0-43a0-b201-1dae84a51e5e](https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/vol39_es.pdf/2039819c-12d0-43a0-b201-1dae84a51e5e)
- Comisión Europea (2013). *Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. Recomendación de 20 de febrero de 2012 (2013/112/UE).
- Comisión Europea (2021). *Estrategia de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño* (COM(2021) 142 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0142&from=en>
- Convención de Derechos del Niño (2006). UNICEF. Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill.
- Czarniawska, B. y Joerges, B. (1996) Travel of Ideas. En B. Czarniawska, B. Joerges (eds.), *Translating Organizational Change* (pp. 13-48). DeGruyter.
- Dias, N., Henríquez, S. y Simone, J. (eds.) (2019). *Participatory Budgeting World Atlas*. Epopeia.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2018. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/structural\\_indicators\\_2018.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/structural_indicators_2018.pdf)
- Francés, F. J. (2006). *La participación ciudadana desde una perspectiva no asociativa y los nuevos mecanismos de innovación democrática local*. Universidad de Alicante.
- Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children’s rights seriously. *International Journal of Children’s Rights*, 15(1), 5-23. <https://doi.org/10.1163/092755607X181711>
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Síntesis.
- Gaitán, Lourdes (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps: Sociedad e Infancias”, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Gal, T. y Faedi Duramy, B. (2015). *International Perspectives and Empirical Findings on Child Participation*. Oxford. <http://10.1093/acprof:oso/9780199366989.001.0001>
- Hart, R. (1992). Children’s Participation from tokenism to citizenship. *Innocents Essays*, 4. UNICEF [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- Hart, R. (1997). *Children’s Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315070728>
- Kooiman, J. (1993). *Modern Governance: New Government – Society Interactions*. SAGE.
- Krippendorff, K (1990). *Metodología de Análisis de Contenido*. Paidós.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti Research Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf>
- López, S. y Gil-Jáurena, I. (2021). Transformaciones del Presupuesto Participativo en España de la aplicación del modelo de Porto Alegre a la instrumentalización de las nuevas experiencias. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 151-174. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.1.10>
- Lundy, L. (2007). Voice’ is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children’s right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354, <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Martínez-Valle, C. (2021). Presupuestos participativos: ¿neoliberalizadores?, ¿educativos? Una evaluación de la teoría de las políticas aceleradas. *Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 22, 73-94. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.15241>

- Mayall, B. (ed.). (1994). *Children's Childhoods: Observed And Experienced* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203486184>
- Medina, I., Castillo, P. J., Álamos-Concha, P. y Rihoux, B. (2017). *Análisis Cualitativo Comparado (QCA)*. CIS.
- Meyer, J. W. y Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Mitra, D. L. (2005). Adults advising youth: Leading while getting out of the way. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 520-553. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269620>
- Oliver, C. (1988). The Collective Strategy Framework : An Application to Competing Predictions of Isomorphism The Collective Strategy Framework : An Application to Competing Predictions of Isomorphism. *Administrative Science Quarterly*, 33(4), 543-561. <https://doi.org/10.2307/2392643>
- Pineda Nebot, C., Abellán-López, M. A. y Pardo Beneyto, G. (2021). Los presupuestos participativos infantiles como metodología de aprendizaje cívico. Un estudio exploratorio sobre la experiencia española. *Sociedad e Infancias*, 5 (número especial), 159-170. <https://doi.org/10.5209/soci.71325>
- Ramírez Nardiz, A. (2009). Los presupuestos participativos como instrumento de democracia participativa (la experiencia de San Juan de Alicante). *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, 66, 127-144. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3903133.pdf>
- Ruiz-Morales, J. (2014). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005-2008*. Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/26570>
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. Macmillan Publishing Co.
- Schugurensky, D. y Wolhuter, C. (eds.). (2020). *Global Citizenship Education and Teacher Education. Theoretical and Practical Issues*. Routledge.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. SAGE.
- Shier, Harry (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107-117, <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sintomer, Y., Herzberg, C. y Rôke, A. (2008). *Les budgets participatifs en Europe. Des services publics au service du public*. La Découverte.
- Thomas, Nigel (ed.) (2009). *Children, Politics and Communication: Participation at the Margins*. Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgw89>
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

## Abstract

---

### *Methodologies of citizen participation with children and teenagers: an exploratory study on participatory budgeting in Spain*

**INTRODUCTION.** With the emergence of participatory budgets as in Porto Alegre, public institutions have implemented similar dynamics to different topics and audiences. Among these groups boys, girls and teenagers can be found. **OBJECTIVE.** This paper analyzes a series of participatory experiences implemented in Spanish municipalities during a diverse time-span 2015-2021. **METHOD.** To collect the data an open-ended questionnaire was designed that UNICEF Spain distributed among the participants and those interested in the initiative of Friendly Towns for Childhood from July-September 2021. Finally, the researchers obtained

35 valid responses and treated them with the CAQDAS MAXQDA 2022 software, thus use a mixed research methodology. Specifically, this study focused on the following variables for its characterization: Editions, Objectives, Strategy, Phases, and Participants. **RESULTS.** Among the findings the proliferation of experiences with multiple participations and the average development of the participative experiences are remarkable. In addition, there is a bias towards instruments that exclusively promote participation over other values, such as education, training, or empowerment. **DISCUSSION.** Furthermore, this fact also highlights the importance given to the role of technicians and politicians in this process. The results of this research study may be useful for providing other types of evidence in this field of study beyond those available in this field of study and may generate an understanding of participatory budgets for children and adolescents.

**Keywords:** *Public participation, Citizenship, Public policy, Budgets, Children's rights.*

## Résumé

---

*Méthodologies de participation citoyenne avec des enfants et des adolescents. Une étude exploratoire sur les budgets participatifs en Espagne*

**INTRODUCTION.** Avec l'émergence des budgets participatifs, comme celui de Porto Alegre, les institutions publiques ont mis en place des dynamiques très similaires pour des thématiques et des publics différents. Ce public comprend des enfants et des adolescents. **OBJECTIF.** Analyser les expériences participatives mises en œuvre dans les municipalités espagnoles au cours de la période 2015-2021. **MÉTHODE.** Pour obtenir les données, un questionnaire comportant des questions ouvertes a été élaboré et diffusé en ligne par l'UNICEF Espagne auprès des participants et des parties prenantes dans le cadre de l'initiative "Villes amies des enfants" au cours des mois qui vont de juillet à septembre 2021. Trente-cinq réponses valides ont été obtenues et traitées par une méthode mixte avec le logiciel CAQDAS MAXQDA 2022. Le présent travail a ainsi caractérisé les variables suivantes : enjeux, objectifs, stratégie, phases et participants. **RÉSULTATS.** Parmi les trouvailles il faut souligner l'importance de la prolifération et le développement d'expériences participatives. En outre, il existe également une forte tendance en faveur des instruments participatifs et une moindre tendance vers d'autres instruments axés sur l'éducation, la formation ou le renforcement des capacités. **DISCUSSION.** La recherche a démontré l'importance du rôle des élus et des employés municipaux dans les processus participatifs. Les résultats de ce travail peuvent être utilisés pour générer d'autres preuves, en élargissant le champ des données disponibles. Ils permettront de mieux comprendre le phénomène du budget participatif destiné aux enfants et aux jeunes.

**Mots-clés :** *Participation publique, Citoyenneté, Politique publique, Budgets, Droits de l'enfant.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Gonzalo Pardo-Beneyto (autor de contacto)**

Doctor en Derecho por la Universidad de Alicante, Máster Universitario en Política y Democracia por la UNED y licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Sus investigaciones han abordado la innovación y la modernización en las instituciones públicas. Actualmente, es profesor ayudante doctor del Área de Ciencia Política y de la Administración de la Universitat de València.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7142-1740>

Correo electrónico de contacto: [gonzalo.pardo@uv.es](mailto:gonzalo.pardo@uv.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Derecho, Avenida dels Tarongers, s/n. 46022 València, España.

### **María Ángeles Abellán-López**

Doctora en Derecho, premio extraordinario de doctorado por la Universidad de Alicante y licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Profesora en el Departamento de Sociología y Antropología Social e investigadora del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia. Su trayectoria investigadora ha sido reconocida por la ANECA. Entre sus líneas de investigación actuales destacan la gobernanza participativa, la gestión pública, la inclusión social y la educación democrática.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6553-0227>

Correo electrónico de contacto: [maria.a.abellan@uv.es](mailto:maria.a.abellan@uv.es)



# CREACIÓN DEL ROL PARTICIPANTE DE LAS FAMILIAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA, CUANDO ES MEDIADA POR LA LEGISLACIÓN. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y COLOMBIA

## *Creation of the participant role of families in the Educational Community, when it is mediated by legislation. Comparative study between Spain and Colombia*

PURIFICACIÓN CRUZ CRUZ<sup>(1)</sup>, MÓNICA BORJAS<sup>(2)</sup>,  
ANDREA MILENA LAFAURIE MOLINA<sup>(2)</sup> Y CARLOS DE LA CALLE ARROYO<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de Castilla-La Mancha (España)

<sup>(2)</sup> Universidad del Norte de Barranquilla (Colombia)

<sup>(3)</sup> Universidad de Castilla-La Mancha y Universidad de Navarra (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.95527

Fecha de recepción: 11/07/2022 • Fecha de aceptación: 11/01/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Purificación Cruz Cruz. E-mail: Purificacion.Cruz@uclm.es

Cómo citar este artículo: Cruz Cruz, P., Borjas, M., Lafaurie Molina, A. M. y De la Calle Arroyo, C. (2023). Creación del rol participante de las familias en la comunidad educativa, cuando es mediada por la legislación. Estudio comparativo entre España y Colombia. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 49-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95527>

---

**INTRODUCCIÓN.** La familia constituye el primer agente de educación para los niños, por tanto, tiene que ser un referente imprescindible en la participación democrática e inclusiva de los centros educativos. **OBJETIVO.** El objetivo principal es analizar la participación de las familias en los órganos colegiados y su relación con la legislación. **MÉTODO.** Se ha llevado a cabo una investigación comparativa aplicada, que sirva de apoyo a planificaciones organizativas futuras. El estudio se engloba dentro de una metodología cuantitativa, en la que se ha utilizado un cuestionario estructurado para una muestra de 511 familias (283 familias de España y 228 familias de Colombia). Las dos submuestras se han seleccionado por la variable diferenciadora: participación familiar legislada por decreto-ley. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos demuestran que el nivel de participación en España es significativamente inferior, y que todas las familias de ambos países, que han participado en alguno de estos órganos, se muestran interesadas en seguir formando parte de espacios de colaboración, integración y formación. **DISCUSIÓN.** Es necesaria, por tanto, la legislación de la participación de las familias españolas, aunque sea por imperativo legal, donde se detalle, reconduzca, oriente, apoye y quizás especifique como deber la participación, ya que es un elemento integrador de una

educación de calidad y una formación en la participación social y ciudadana. Colombia está consiguiendo, con el cambio normativo, no solo asistencia obligatoria, sino el interés en el proceso; y nos muestra que la implicación de la administración educativa es una herramienta facilitadora en la construcción del rol participante. **CONCLUSIÓN.** La cuestión de la participación de las familias es relevante para la comunidad educativa, tal y como se evidencia en las referencias donde se basa el marco teórico del artículo.

**Palabras clave:** *Participación de la familia, Educación comunitaria, Legislación educativa, Investigación comparativa.*

---

## Introducción

La participación de madres y padres en educación, o cualquier otro miembro de la comunidad, necesariamente es más que la intervención en los órganos formales de participación y decisión que han de estar creados de acuerdo con la legislación vigente. Dicha participación es inherente a la construcción de sentido de comunidad y a la mejora de la convivencia escolar y política (Rodríguez, 2022) y su extrapolación a la vida social (García y Bueno, 2020). Por tanto, debe existir una responsabilidad por parte de las administraciones educativas que deben velar por la creación, fortalecimiento y mantenimiento de estas estructuras de participación; un buen trabajo por parte de los centros, como organizadores y gestores de buenas prácticas; y un compromiso en la creación del rol participante de las familias.

Resulta incuestionable, y lo confirman las investigaciones nacionales e internacionales, que existe una relación clara y positiva entre la participación e implicación de las familias y el desarrollo del alumnado en los centros, sus calificaciones y la destreza social y comunitaria que desarrollan (Coleman y Schneider, 2018; Flores y Kyere, 2021; Consejo Escolar del Estado, 2014; Maithreyi y Sriprakash, 2018; Smith, 2020). Según Egido (2015), en los años sesenta los resultados del informe Coleman (1966) reflejaban que, efectivamente, las características de las familias influyen en los resultados de los niños en el ámbito académico. Aguirre *et al.* (2016) mencionan que, durante la última década del siglo XX, en gran parte de los países occidentales surgió la necesidad de que los padres se involucraran de manera más activa en la gestión de los centros. Se fue generando una idea de la participación como un derecho y un deber. De esta manera se fueron creando distintos órganos colegiados en muchos países, como los consejos escolares, las escuelas de padres, las AMPA, etc. (Pedraza *et al.*, 2017). Según Castellano (2019), gracias a estos órganos colegiados se intenta asegurar la participación activa, no solo en la gestión del centro, sino también en pasar a formar parte de distintos organismos.

Hernández (2018) comenta que existen dos formas de participación. Por un lado, la participación sistemática, regular y estable por parte de padres y madres. Se realiza con la implicación en tareas de apoyo, realización de talleres, colaborando en actividades organizadas y reguladas y con la participación activa en los distintos órganos de coordinación o gestión. Y, por otro, la participación esporádica, que ocurre en momentos puntuales o momentos especiales, caracterizándose por su frecuencia asistemática o baja. Nos referimos a encuentros con el tutor, asistencia a representaciones y fiestas escolares o pequeñas participaciones pedidas por los docentes (García-Díaz, 2016).

Según Tomul *et al.* (2021) y Fidalgo-García (2018), es fundamental que nos concienciamos de la importancia del trabajo en equipo, y que el docente debe comunicarse, conocer a la familia, empatizar y trabajar con ella. Y lo mismo en sentido inverso: la familia debe empatizar y confiar en el profesor de su hijo (Macia, 2019). “El único objetivo común es la infancia; su desarrollo integral, su bienestar emocional y su vivencia del presente en plenitud, que incluirá su preparación para el futuro” (Romera, 2017, p. 47). Para llevar a cabo esta interrelación, las familias cuentan con los siguientes elementos de participación:

- La tutoría (Bisquerra, 2010; González, 2020; Jimeno, 2018; Ramírez 2018) es la realización de un proceso de relación personal con el fin de ofrecer ayuda a la persona (alumno-familia), para la obtención de una sucesión de objetivos y competencias que estimulen su desarrollo personal, social y académico.
- El consejo escolar “es un órgano de gobierno colegiado en el que están representados todos los miembros de la comunidad educativa” (García *et al.*, 2020, p. 18). Papel esencial para una buena organización del centro y que ha sufrido vaivenes políticos en cuanto a sus competencias evaluadoras y resolutorias (Álvarez *et al.*, 2020; Grifo Villegas, 2017).
- Asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) de un mismo centro de enseñanza. Creadas para participar de forma activa en la educación de sus hijos (Bernad y Llevot, 2016). Fueron implementadas por las demandas de la sociedad de una mejoría en la calidad de las condiciones de vida de los ciudadanos, sobre todo, en el ámbito de la educación. Se proponían alcanzar una escuela de calidad, participativa y para todos.
- Escuela de familias. La escuela de padres y madres es una necesidad para aquellos que quieren comprometerse en gestionar eficazmente las relaciones humanas en la familia, tomando conciencia de cómo y por qué actuamos en determinadas circunstancias de nuestra vida familiar; “... saber analizar y diagnosticar los conflictos, las dificultades y las tensiones que vivimos en el seno familiar y social; y conocer y desarrollar nuestras capacidades para comunicarnos correctamente con nuestros hijos e hijas” (Alonso, 2020, p. 115), siendo un lugar de formación, información, reflexión y apoyo (Hernández, 2018) donde se pueden llevar a cabo funciones educativas y socializadoras (Malaguzzi, 2021; Martín 2018).

Colas y Contreras (2013) demuestran “la baja participación de las familias en el consejo escolar del centro, ya que un 94.5% aseguran no haber participado nunca o muy poco. De igual manera, es destacable la baja implicación en las actividades escolares que se realizan en el centro (AMPA, escuela de familias, etc.), un 78.2% de las respuestas señalan no haber participado nunca o hacerlo de forma muy discreta” (p. 494). Llevot y Berdad (2015), tras una investigación llevada a cabo en 353 colegios públicos, concluyen que, exceptuando el contacto tutor/a-madre/padre, la participación real es decepcionante y que estos órganos deben redefinir su papel y buscar nuevas estrategias y canales de comunicación para abrirse y dar respuesta a los intereses de todas las familias del centro. Martín-Moreno (2007) muestra como posibles causas que la mayor parte de los padres no conocen los cauces para la participación en los centros, ni las funciones de los órganos establecidos, culpando de ello tanto al centro educativo, por su falta de información, como a la administración educativa, por la escasez de acciones para la formación y participación de los padres y madres; que no ven utilidad en esa participación ya que no se sienten partícipes del sistema educativo e incluso no se sienten incluidos en la comunidad escolar; que falta motivación, empatía, responsabilidad, etc.; que no se conocen lo suficiente entre ellos para elegir representante, sentirse respaldado o acompañado; que existe incapacidad o desinterés del centro educativo

para mover a las familias; que los padres no se consideran preparados, debido a estereotipos o ideas equivocadas sobre el funcionamiento o al considerar que los temas que se debaten en sus reuniones son muy técnicos y específicos; que su interés está en los profesores de su hijo/a, no en el funcionamiento del centro; que tienen incompatibilidad con el horario laboral; que delegan la responsabilidad de la educación de sus hijos en los profesionales; que existe una falta de cultura de participación o que la administración no potencia la democratización.

Según algunos autores como Moya (2018) y Mehlecke *et al.* (2020), la participación de las familias en la comunidad educativa está totalmente reconocida y defendida legalmente, pero actualmente sigue siendo igual de minoritaria. Desde que los padres matriculan a sus hijos en un centro escolar tienen derechos y deberes, aunque no ocurre así en todos los países y sistemas educativos. En varios estudios se ha reconocido que queda mucho camino que recorrer (Orteso, 2017), sobre todo en España, donde la legislación, las leyes educativas y los reales decretos tratan el tema de forma breve y poco concreta.

## Revisión de la literatura

### Historia de la legislación española que fundamenta la participación de las familias en el contexto escolar

Realizaremos, siguiendo la investigación llevada a cabo por Rodríguez (2022), un breve recorrido histórico por las distintas leyes educativas españolas que han reflejado en sus artículos la participación de las familias en los centros educativos:

- **Ley General 14/1970 de Educación (LGE).** En el artículo 5 afirma: “Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes” (Ley 187, 1970). En el artículo 57 “se establece la coordinación entre los órganos de gobierno de los centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres de Alumnos, cuando se trate de centros de Educación Preescolar, General Básica, Educación Especial, Formación Profesional de primer grado y Bachillerato” (Ley 187, 1970). Por tanto, desde 1970 ya se tenía conciencia sobre la AMPA, aunque no se hablaba de participación y relación de los padres y tutores con el centro escolar
- **Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).** Esta ley determina los órganos de gobierno, composición y funcionamiento, en referencia a los padres y madres, que formarán parte del consejo de dirección (cuatro representantes de los padres, designados por la asociación de padres de alumnos).
- **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).** Desarrollado del artículo 27.7 de la Constitución Española, regulando la creación de consejos escolares en todos los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos como órganos colegiados con naturaleza de gobierno de los centros, con un importante campo competencial.
- **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).** En lo que respecta a la participación de los padres en los consejos escolares del centro, la ley preveía que uno de los representantes fuera designado por las asociaciones de padres y madres, combinando de esta manera el derecho de representación individual con su derecho asociativo.

- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).** Se restablecen los consejos escolares como órganos colegiados de gobierno. Se debe resaltar, sin embargo, que la ley mantiene la elección de los directores de los centros públicos en manos de una comisión de selección integrada por representantes de la administración. El artículo 121 señala el deber de los centros para suscitar los compromisos educativos entre los centros y las familias, pero no especifica cómo.
- **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).** Incluye de manera expresa, como uno de los principios del sistema educativo español, el papel de los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos. Se introduce la mención explícita del reconocimiento del derecho a elegir el tipo de educación y de centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales, y mantiene el derecho de asociación. Por otro lado, el papel desempeñado por los consejos escolares pasa a ser meramente evaluativo, asumiendo el director el rol de toma de decisiones.
- **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).** Una vez más, se restablece a los consejos escolares como órganos colegiados de gobierno de los centros y se les asigna competencias decisorias, tal y como se establecía en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Es con la Ley de Mejora de la Calidad en la Educación (2013) cuando aparecen experiencias importantes, en algunos centros, trabajando por comunidades de aprendizaje, donde se da cabida a la labor de las familias dentro de las rutinas del colegio. Pero no existe ninguna legislación ni normativa que regule la creación o funcionamiento de las escuelas de familias. No hemos encontrado ningún marco legislativo que oriente o regule, únicamente aparecen experiencias aisladas por parte de la Consejería de Educación de algunas comunidades autónomas, donde animan a su implantación compartiendo buenas prácticas. En ese tipo de experiencias se ha comprobado que, aunque en un primer momento las escuelas de familias dependían de las AMPA, ahora dicho funcionamiento ha recaído en los equipos de orientación o equipos directivos de los centros (Cruz *et al.*, 2022).

En la LOMLOE, última ley incorporada, en el artículo 25 aparece que “las madres, padres o tutores y tutoras legales cooperarán estrechamente con los y las docentes, en una acción educativa compartida. Los centros educativos organizarán la colaboración continua con las familias, para garantizar el intercambio y la unidad en la actuación, facilitando su participación y promoviendo su implicación” (Currículo de Educación Primaria, 2022, p. 12). Entendemos que otra vez son los centros los responsables de crear y sostener esa vía de relación, que, desde la administración, no se tratará este tema ni se legislará los cauces de intervención, que los AMPA ya no son los responsables de crear experiencias de aprendizaje comunitaria y, por tanto, que la participación de las familias seguirá siendo realmente decepcionante.

### **Historia de la legislación colombiana que fundamenta la participación de las familias en el contexto escolar**

En Colombia, en 1980, el Ministerio de Educación presentó el proyecto “Padres de Familia”, situando de manera formal la inquietud por la participación de las familias en la vida escolar. Desde ese proyecto, se invitaba a las instituciones educativas a desarrollar acciones para que los padres de familia intervinieran en los procesos de la reforma educativa. A partir de esa disposición se han abierto, cada vez más, espacios de interacción familia-escuela (Pérez, 2000). De manera puntual, la

Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, en su artículo 7.º, reconoce a la familia como primer responsable de la educación de los niños, destacando la importancia del vínculo con la escuela y apoyando las experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas en pro del desarrollo integral de los infantes. Desde esta normativa se explicita la participación de los padres de familia, desde su representación en un órgano de gobierno institucional como lo es el consejo directivo de los establecimientos educativos. A partir de estas iniciativas se comienza a priorizar el interés por este tema en el país, de forma que para el nuevo milenio aparecen nuevas disposiciones y legislaciones que intentan incentivar la participación de las familias en los escenarios escolares. De manera particular, se presentan algunas disposiciones que en los últimos años han orientado los procesos alrededor de la participación de las familias en las instituciones educativas:

- **Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia)**, en su artículo 14 relata el papel de corresponsabilidad familiar, particularmente de los padres en el “acompañamiento y crianza de los niños durante su proceso de formación”.
- **Decreto 1286 de 2005**, el cual tiene la intención de facilitar la “participación efectiva de los padres de familia en los procesos de mejoramiento educativo” en las instituciones educativas. El decreto ratifica la importancia de organizar, por lo menos dos veces al año, reuniones de la asamblea general de padres de familia, quienes acompañan y velan por el desarrollo de los procesos formativos que se desarrollan en las instituciones educativas. En el artículo 5, se reconoce el papel del consejo de padres de familia, como órgano de participación integrado por entre uno y tres representantes de cada uno de los cursos, el cual está llamado a garantizar el desarrollo de procesos educativos de calidad. Esta disposición alrededor del consejo de padres es de carácter obligatorio y debe quedar explícito en el proyecto institucional, específicamente en el Manual de Convivencia.
- **Ley 1620 de 2013**, en su artículo 22 visibiliza la participación de los cuidadores primarios o padres de familia en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. En este contexto, la participación activa del representante de los padres de familia tiene como compromiso apoyar la planeación y la ejecución de las acciones que desde la escuela se desarrollan con relación a la educación para la sana convivencia y la resolución de conflictos, de igual manera participa en el seguimiento al cumplimiento del Manual de Convivencia institucional.
- **Ley 1404 de 2010 y la Ley 2025 de 2020**, desde las cuales se **propone** la creación del programa “Escuela para padres y madres de familia y cuidadores” en los diferentes niveles educativos (educación preescolar, básica y media), tanto en instituciones de educación pública como privadas. La intención es promover el vínculo escuela-familia desde la participación de los cuidadores primarios de los niños y niñas en la búsqueda de propuestas y alternativas de solución a las diferentes problemáticas que se puedan presentar en la formación integral, con el apoyo de profesionales especializados.

## **Método**

### **Enfoque metodológico, muestra e instrumento**

El objetivo de esta investigación es comprobar si la regulación de la participación de las familias, en los centros educativos de sus hijos/as, a través de leyes orgánicas y de reales decretos, aumenta

el porcentaje de dicha participación y la creación del rol participante y democrático dentro de las escuelas. Para ello se han seleccionado dos muestras, de dos países distintos, donde en uno de ellos la legislación obliga a los padres y madres a pertenecer y participar de los órganos de gestión y coordinación del centro (Colombia) y otro donde la legislación contempla el derecho a la participación, pero de una forma voluntaria y decisoria por parte de las familias.

Se ha llevado a cabo una investigación de corte cuantitativo, con carácter exploratorio que utiliza como instrumento para la recogida de datos un cuestionario diseñado *ad hoc*, compuesto por preguntas de respuesta abierta y cerrada, donde se diferencian cuatro partes: datos personales, relación familia-escuela, escuela de padres y otras observaciones (en este estudio solo se han analizado las preguntas cerradas relacionadas con la relación familia-escuela). El instrumento fue validado por un panel de cuatro expertos profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha, además de tres profesoras del segundo ciclo de Educación Infantil y dos profesores de Educación Primaria. Una vez recibidas las correcciones, fue revisado por el profesorado de la Universidad del Norte de Barranquilla, adaptando terminología específica para cada contexto. Una vez finalizado se pasó a formato digital: <https://forms.gle/ogxAMV7r6wP6qQD29>. El cuestionario fue enviado en línea a coordinadores académicos y docentes (Colombia) y equipo directivos y profesorado (España) de una base de datos organizada por los investigadores. Participaron 10 centros de Barranquilla y 10 centros de Toledo, aunque, como suele suceder, la participación fue baja. Los padres y madres de familia diligenciaron el cuestionario entre los meses de abril y septiembre del año 2021.

La muestra, de carácter aleatorio, estaba compuesta por 283 familias de alumnos/as en edad escolar (Educación Infantil y Educación Primaria) de la provincia de Toledo (España) y 228 padres y madres de Educación Preescolar y Educación Básica Primaria del Departamento del Atlántico (Colombia). Tras la revisión de datos se decidió agrupar la edad de los hijos en dos franjas (0-6 y 7-12) equivalentes a las etapas educativas de ambos países, eliminando los que no tenían la edad definida o mayores de 12 años y quedando una muestra de ## [1] 245 en España y ## [1] 222 en Colombia.

Todos los cálculos, gráficos y tablas relativos a esta sección se han realizado con el software R (R Core Team, 2013). El procesado de los datos y las transformaciones necesarias se han hecho con el paquete dplyr (Wickham *et al.*, 2021), mientras que para los gráficos se han utilizado los paquetes ggplot (Wickahm, 2016) y ggpubr (Kassambara, 2020).

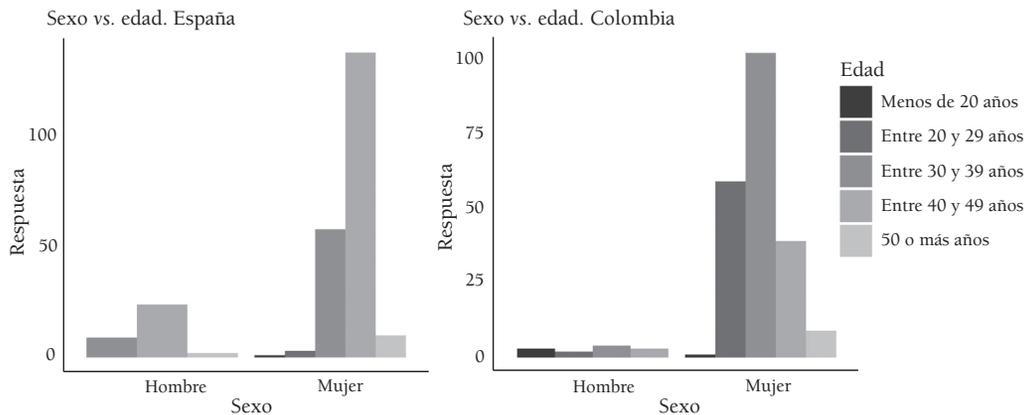
### **Análisis y resultados de los datos**

Los índices de fiabilidad y validez del estudio se realizaron a través de un análisis factorial y validación mediante el enfoque de grupos conocidos, por medio de medidas implícitas relacionadas con las dos submuestras utilizadas, basadas en la validez del criterio de selección, ya que se intenta comprobar si la variable “Legislación para la participación de las familias en los centros educativos” produce modificación en los resultados obtenidos.

En la variable sexo (es decir, el miembro de la familia que responde a la encuesta), podemos comprobar que aún sigue prevaleciendo el interés de la madre por participar en actividades relacionadas con el colegio de sus hijos, aunque simplemente sea contestar una encuesta. El valor de

participación masculina baja aún más en el subgrupo de Colombia, sin llegar a ser una diferencia significativa. Por otro lado, según la investigación de Martínez (2015) en la colaboración y participación de los padres y madres en los procesos escolares, se observa una tendencia a la disminución progresiva de dicha participación a medida que los niños/as y jóvenes avanzan en grado escolar. Por eso, entendemos que la participación de las familias que tenían varios hijos/as será mayor con los progenitores más pequeños, quedándonos con la respuesta del infante menor. En relación con la edad de los encuestados (ver figura 1), la muestra de España tiene un rango de edad superior a la muestra conseguida en Colombia. Dicha diferencia queda justificada al comprobar que actualmente (según el Instituto Nacional de Estadística) el 79.2% de las mujeres en Colombia tienen su primer hijo/a entre los 25 y 29 años, mientras que en España la edad media para tener el primer hijo/a es a los 34 años de edad. Se ha comprobado que la diferencia de edad entre los padres de niños escolarizados en España y los escolarizados en Colombia es significativa (con una significatividad del 5%) a través de un test exacto de Fisher, obteniendo un  $p$ -valor de  $4,998e-4$ . Una vez comprobada la equivalencia de las dos submuestras, se pasó a agrupar la edad de los escolares en dos categorías: alumnado de 0-6 años y alumnado de 7-12 años, que corresponden con las etapas de Educación Infantil (España) y Educación Inicial y Preescolar (Colombia) y Primaria (en ambos países).

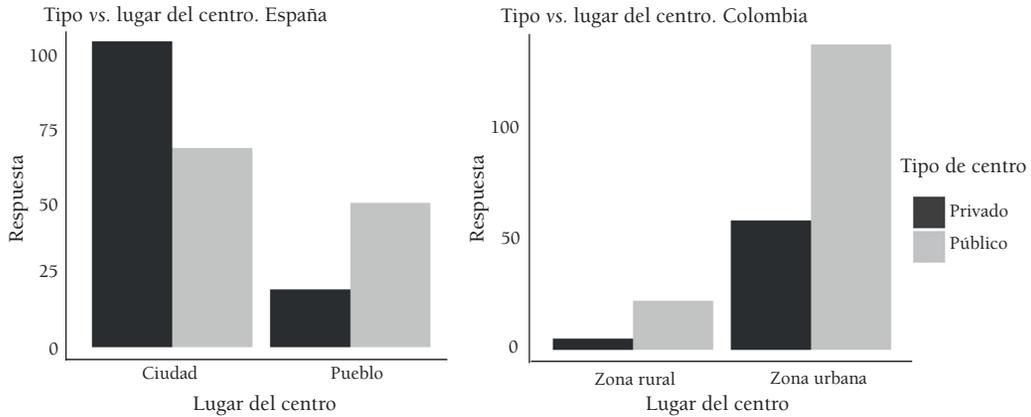
**FIGURA 1. Datos demográficos de la muestra de España y Colombia. Variables analizadas: sexo y edad de los progenitores o tutores**



En cuanto a la variable tipo o lugar de centro educativo, se debe tener en cuenta que se ha distinguido únicamente entre centro privado y centro público exclusivamente, ya que en Colombia no existe la educación concertada. Por tanto, los datos de este grupo de padres y madres se han incluido dentro de la muestra de centro privado. La muestra de Toledo tiene mayor prevalencia de zonas rurales porque el estudio se llevó a las distintas urbanizaciones que rodean a la ciudad y que sus habitantes consideran como zona rural a pesar de pertenecer al municipio (ver figura 2).

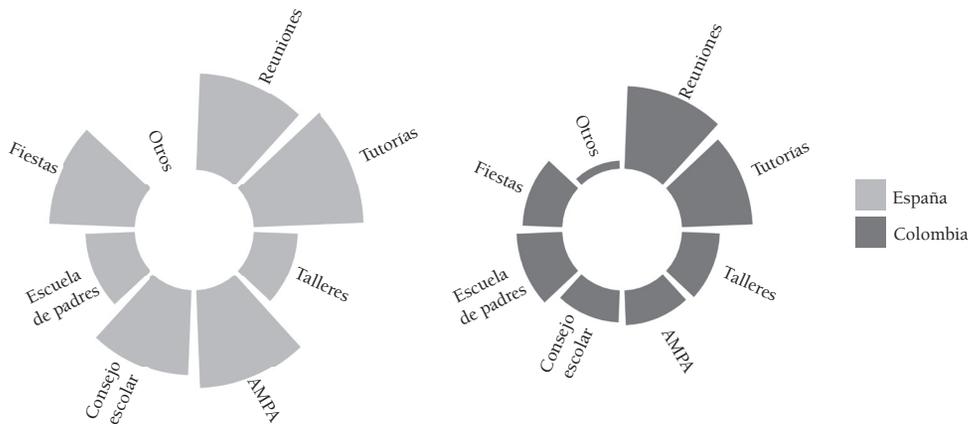
Una vez analizados los datos demográficos, pasamos a la segunda parte del cuestionario intentando averiguar qué formas de participación conocen las familias y en cuál de ellas ha participado. A la primera cuestión, *Señale las distintas maneras que conoce de participar en los centros educativos* (primero aparecen los datos de la muestra de España y en segundo lugar los datos de la comunidad investigada de Colombia), las respuestas son: reuniones de padres 205-176; tutorías con los

FIGURA 2. Tipo de centro educativo, privado o público, para población de ciudad y rural en España y Colombia



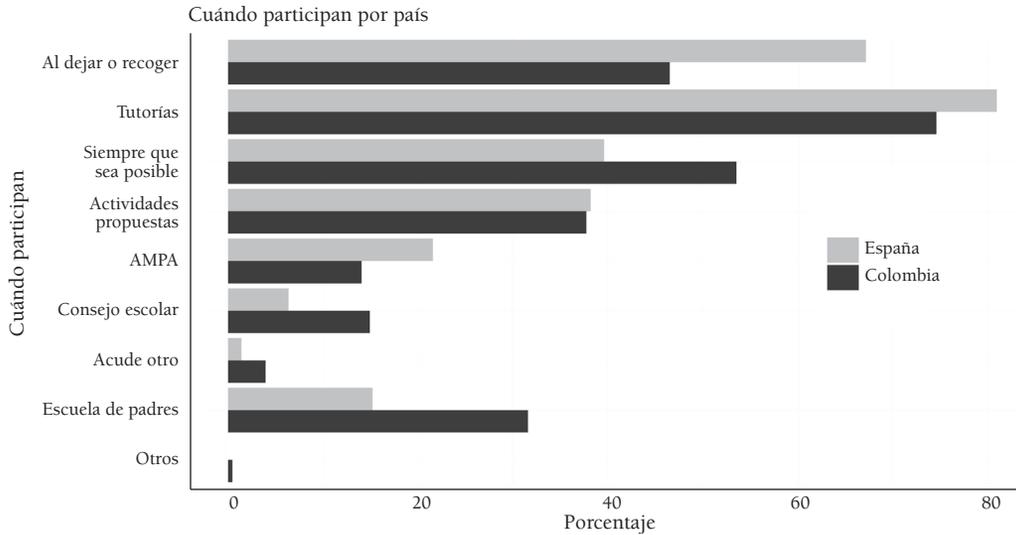
profesores 239-153; talleres de padres 95-82; AMPA 210-74; consejo escolar 183-68; escuela de padres 105-99; fiestas y celebraciones 186-86.

FIGURA 3. Respuesta al ítem maneras que conoce de participar en los centros educativos en España y Colombia



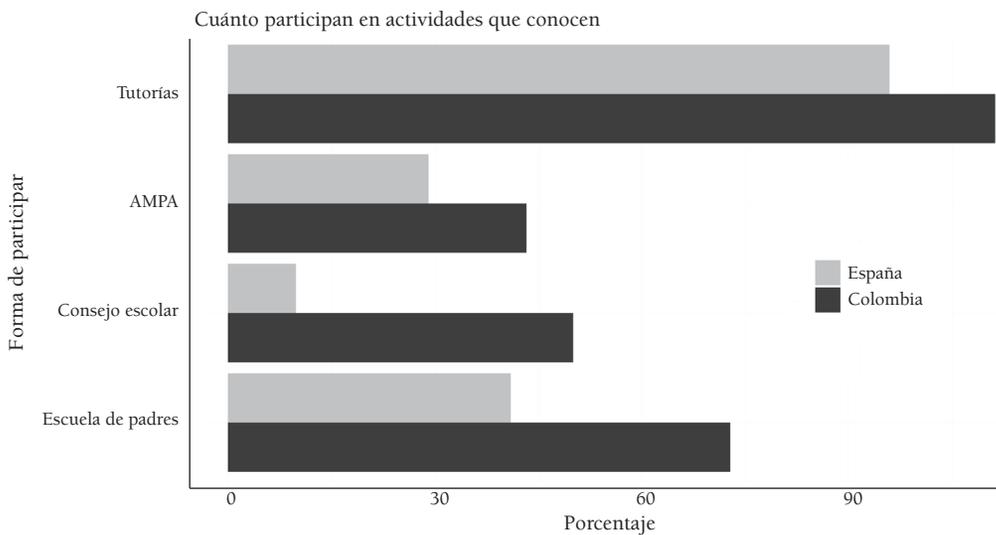
En la siguiente pregunta, se les indica que solo señalen aquellos organismos, entidades o asociaciones en las que sí han participado. Eliminamos del estudio los encuentros no formales como recogida de los hijos, charla eventual con el profesor, fiestas y celebraciones y otros. Las respuestas obtenidas son (recordamos que primero aparece el número de respuestas de la muestra española y después las respuestas de la muestra colombiana): tutorías con los profesores y reuniones de padres 229-170; participación en el AMPA 61-32; reuniones del consejo escolar 18-34; escuela de padres 43-72. Podemos comprobar (ver figura 4) que, con los datos porcentuales, resulta evidente un mejor resultado de participación en órganos colegiados, en la comunidad de Barranquilla.

**FIGURA 4. Comparativa entre España y Colombia del porcentaje de participación de las familias**



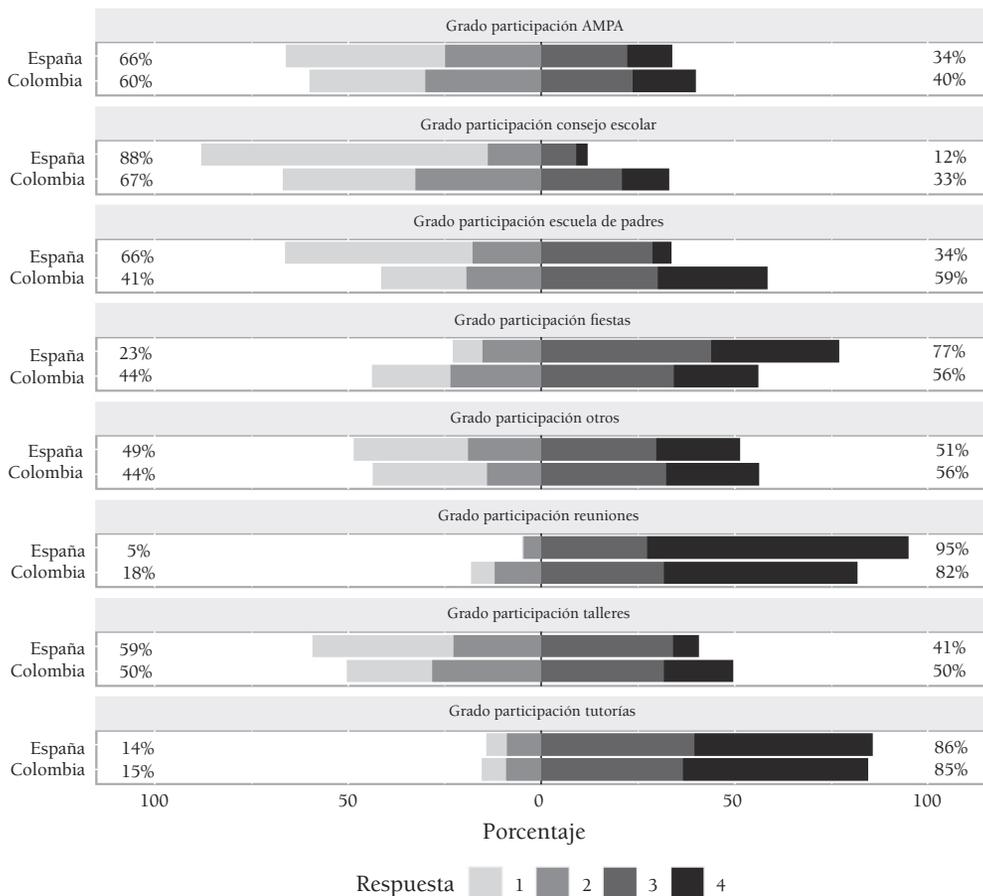
Excluyendo a los padres, madres y tutores que no conocían las distintas vías de participación [por eliminar el sesgo de inmigración, bajo nivel sociocultural y pobreza educacional, según el estudio de Egido (2020)], a los conocedores se les preguntó si participan o han participado en tutorías, AMPA, consejo escolar o escuelas de padres, extrayendo una comparativa real de las familias que conociendo los órganos de participación e instituciones deciden participar o no (ver figura 5). Los resultados son tremendamente aclaratorios de cómo se está creando la figura de familia participante en la comunidad educativa de los centros de Colombia.

**FIGURA 5. Comparativa entre España y Colombia del porcentaje de participación de las familias conocedoras de los distintos órganos de participación**



También se les pide que marquen el grado de participación para llevar a cabo una escala Likert, de cuatro opciones de respuesta: nunca (1), casi nunca (2), casi siempre (3) y siempre (4), cuyas respuestas se pueden observar en la figura 6. Para comparar las respuestas obtenidas en España con las logradas en Colombia, para cada pregunta se ha realizado una prueba no paramétrica, test de Wilcoxon, para comprobar si la mediana es igual en ambos grupos. Se aprecian diferencias significativas (al 5%) con mayor participación en Colombia en consejo escolar ( $p$ -valor  $< 1e-8$ ); escuela de padres ( $p$ -valor  $< 1e-8$ ); talleres ( $p$ -valor  $2,1322e-3$ ); AMPA ( $p$ -valor  $4,08917e-2$ ); y con mayor participación en España en reuniones con profesores ( $p$ -valor  $7,5e-6$ ) y fiestas ( $p$ -valor  $2,23e-5$ ).

FIGURA 6. Escala Likert por país de la participación real de las familias



En el último ítem se les pregunta si, en caso de que su respuesta a la participación haya sido afirmativa, volverían a participar en algunos de los órganos mencionados. La respuesta en España fue: nada probable 3.5 %, casi nada probable 1.4%, probablemente 40.1% y muy probablemente 55%. En Colombia fue: nada probable 5.7%, casi nada probable 1.3% probablemente 27% y muy probablemente 66%.

## Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio permiten constatar el logro del objetivo propuesto. En primer lugar, se puede observar que la mayoría de los encuestados, de ambos países, sí conocen los órganos que tienen a su disposición para participar democráticamente, pero si se pregunta por su participación, la respuesta disminuye notablemente, especialmente en las familias españolas. Por tanto, podemos afirmar que no es equitativa la participación al conocimiento de la existencia de los modelos de inclusión en el funcionamiento del centro educativo; participación que puede ser un aprendizaje ciudadano que verifique su identidad, sus necesidades y su potencial democrático (Oraisón, 2009).

Existen numerosas investigaciones en España (Aguirre *et al.*, 2016; Cruz *et al.*, 2022; García, 2018; Giro *et al.*, 2014; Gomariz *et al.*, 2019; Hernández-Samaniego, 2017) que nos indican las causas de la baja participación desde el prisma de las familias: falta de tiempo, turnos de trabajo, poca información, desinterés, no saber cómo hacerlo, expresar que no es su obligación, etc. También se han analizado las causas desde la praxis de los centros educativos y los órganos que la componen (Álvarez *et al.*, 2020; Egido, 2020; Gomariz *et al.*, 2019; González, 2020; Jimeno, 2018; Torrubia *et al.*, 2017), destacando la falta de interés por parte de los docentes, miedo a abrir sus aulas y sentirse fiscalizados, falta de tiempo, nula gestión por los equipos de dirección, poca implicación de los padres y madres que pertenecen al AMPA, no creación de cauces o vías de participación, especialmente después de la pandemia, etc. Pero son muy pocos los artículos encontrados que busquen las causas en el planteamiento y legislación de las distintas Administraciones educativas españolas. La participación de las familias en el proceso educativo es objeto de preocupación de todos los textos legislativos de los últimos años, contienen algunos artículos, disposiciones y preceptos que abordan el tema desde un punto de vista orientativo y defensor de la relación entre participación y calidad educativa, pero pocos artículos concretan la forma de participar de forma efectiva. Las leyes no impiden la ejecución de los postulados, pero no anima a la creación y no refuerza la consecución de este paradigma. Las leyes dejan en manos de la dirección de los centros o de la buena voluntad de un grupo de padres o madres la consecución de este principio, que científicamente se ha demostrado conlleva un incremento del éxito escolar.

En cambio, la situación en Colombia es distinta, y aunque numerosas familias encuestadas manifiestan problemas para compatibilizar horarios, su participación es mucho más alta. El origen de esta diferencia puede estar en la Ley n.º 2025 del 23 de julio de 2020 que dicta, apoya y legisla los lineamientos para la implementación de los órganos de participación y escuelas para padres y madres de familia, puesta en marcha por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Los padres y madres colombianos saben que cuando matriculan a su hijo/a en una institución, están también firmado un compromiso de participación en la vida escolar. Es decir, parten de la premisa de la obligatoriedad para pasar a la motivación y al encuentro, y terminar en el deseo participativo y democrático. Cuando el 66% de las familias colombianas participativas por imperativo legal responden que seguirán formando parte de la comunidad educativa de forma activa y cuando el 55% de las familias españolas que sí han participado de forma voluntaria manifiestan su deseo e interés por seguir, nos muestra que, una vez creado el rol participante, este se mantiene. El problema, por tanto, radica en el primer acercamiento a este tipo de experiencias. O quizás, el problema radique en que el implantar una ley de obligatoriedad de participación sea poco populista, a pesar de sus grandes beneficios para nuestros educandos, sus familias y la sociedad en general.

Consideramos que la educación, a través de escuelas de familias, puede ser un primer paso para la creación de ese rol participante, y es por ello por lo que, desde hace dos años, hemos volcado nuestro interés investigativo y nuestro hacer en este campo: a través de jornadas, conferencias, encuentro, publicaciones y visitas a centros escolares. Pero aún queda mucho camino por recorrer.

## **Referencias bibliográficas**

---

- Aguirre, A. M., Caro Samada, M. D. C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). Familia, escuela y sociedad: Manual para maestros. *Repositorio Universidad Internacional de La Rioja*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3735>
- Alonso, I. M. (2020). Escuela de padres. Guía básica para familias y educadores. *Norte de Salud Mental*, 16(62), 112-112.
- Álvarez, L. F., González, R. y Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de educación infantil y primaria. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 36, 111-123. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.07](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.07)
- Bernad, O. y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de Sociología de la Educación* 9(3), 367. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Bisquerra Alzina, R. (2010). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Agora Digital*, 2.
- Castellano, C. (2019). *La evolución del perfil de la escuela y las familias*. Universidad Jaume.
- Colás, P. y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Coleman, J. S. y Scheneider, B. (2018). *Parents, their children and schools*. Routledge.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16702](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=16702)
- Cruz, P., Borjas, M., Lafaurie, A., Muñoz, A. y Lopesierra, A. (2022). Las escuelas de padres y madres como elemento integrador de una educación de calidad. Comparativa entre España y Colombia. En VV. AA. (2022), *Aportaciones docentes del EEES como innovación en las nuevas aulas*. Col. Estudios Aranzadi, Thomson Reuters-Aranzadi.
- Egido, I. (2015). La relación familia-escuela. Una visión general. *Participación educativa*, 4(7), 11-17.
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela. Revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón* 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- Fidalgo-García, L. (2018). *La percepción de la colaboración de las familias y la escuela y su posterior incidencia en el rendimiento académico*. <http://hdl.handle.net/10902/15244>
- Flores, O. y Kyere, E. (2021). Advancing equity-based school leadership: The importance of family-school relationships. *The Urban Review*, 53, 127-144. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00557-z>
- García, A. (2018). Los vínculos escuela familia en el proceso de formación pedagógica. *EduSol*, 18(62), 148-154.
- García, C. y Bueno, J. A. (2020). Un colegio, un pueblo, una comunidad educativa. *Participación educativa*, 7(10), 107-121.
- García, M. P., Galián, B., Hernández, M. A. y Belmonte, L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144. <http://dx.doi.org/10.15581/004.38.125-144>

- García-Díaz, S. (2016). *La importancia de la relación familia-escuela en la etapa de Educación Infantil*. <http://hdl.handle.net/10902/9815>
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad: International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gomariz, M. A., Parra, J., García, M. P. y Hernández, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- González, M. D. (2020). *Orientación educativa y tutoría*. Editorial Sanz y Torres, S. L.
- Grifo Villegas, L. (2017). *Beneficios, barreras y puentes: la relación familia escuela cosa de todos*. Universitat Jaume I.
- Hernández, A. (2018). Transitando por el camino de la escuela para padres, madres y representantes. Una experiencia vivida. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 1(1), 51-71.
- Hernández-Samaniego, E. M. (2017). La participación de las familias en el aula de Educación Infantil de 2 años. *Propuestas prácticas*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26543>
- Herrera, L. y Espinoza, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20.
- Kassambara, A. (27 de junio 2020). CRAN - Package ggpubr. <https://cran.r-project.org/web/packages/ggpubr/index.html>
- Jimeno, M. E. (2018). *Acción tutorial en Educación Infantil*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/31585>
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de la familia en la escuela. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246341>
- Macià, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <http://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Maithreyi, R. y Sriprakash, A. (2018). The governance of families in India: education, rights and responsibility. *Comparative Education*, 54(3), 352-369.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Martín, M. J. (2018). Las escuelas de padres: posibilidades y retos. En Torre, J. C., *Orientación familiar en contextos escolares*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil*. Editorial McGraw-Hill.
- Martínez, E., Sánchez, P. y Ruiz, M. I. (2012). *Familia y educación*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.
- Martínez Nieto, L. P. (2015). Participación de los padres de familia en la escuela. La violencia como mediadora de la relación entre los padres y la escuela. *Campos en Ciencias Sociales*, 3(2), 215-237. <https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2015.0002.05>
- Mehlecke, Q., Bernárdez-Gómez, A. y Belmonte, M. L. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5. <https://doi.org/10.22408/rev502020465e-5025>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Normativa Nacional* <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/normativa/nacional.html> (Base de datos de todas las leyes y decretos del Ministerio de Educación de Colombia).
- Moya, V. (2018). La interacción de la familia en la escuela. Padres y profesores: nuevas vías de comunicación. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 25, 62-72.

- Normograma (2022). *Compilación de las normas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Normatividad/> (base de datos de todas las leyes y decretos del Ministerio de Educación de Colombia)
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Investigación En La Escuela*, 68, 39-50. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.04>
- Orteso, P. y Caballero, C. M. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido por el siglo XXI. *Interacções*, 43, 254-276. <https://doi.org/10.25755/int.12040>
- Pedraza, A. P., Moreno, C. P., Robayo, A. E. y Moreno, E. A. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Análisis*, 49(91), 301-314. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.02>
- R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. ISBN 3-900051-07-0 In R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org/>
- Ramírez, C. A. (2018). La escuela de padres como estrategia para la atención del rendimiento académico estudiantil. *DIALÉCTICA*, 2(14). <https://n9.cl/ncfim>
- Rodríguez, J. (2022). *Escuela de familias: objetivos, competencias, historia y legislación. Propuesta genérica. La aventura de crear una escuela de familias*. Dykinson.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Ediciones Destino.
- Smith, T., Homes, S., Sheridan, S., Cooper, J., Bloomfield, B. y Preast, J. (2020). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Tomul, E., Önder, E. y Taslidere, E. (2021). The relative effect of student, family and school-related factors on math achievement by location of the school. *Large-scale Assessments in Education*, 9(1), 1-29.
- Torrubia, E., Guzón, J. L. y Sánchez, J. M. (2017). Padres y escuelas que hacen crecer en el siglo XXI *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 215-223. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.07>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis (Use R!)* (english edition) (2.<sup>a</sup> ed.). Springer.

## Abstract

---

*Creation of the participant role of families, in the Educational Community, when it is mediated by legislation. Comparative study between Spain and Colombia*

**INTRODUCTION.** The family is the first agent of education for children; therefore, it must be an essential point of reference in the democratic and inclusive participation of educational centers. **OBJECTIVE.** The main objective is to analyze the participation of families in collegiate bodies and their relationship with legislation. **METHOD.** Applied comparative research has been carried out to support future organizational planning. The study is part of a quantitative methodology, in which a structured questionnaire was used for a sample of 511 families (283 families from Spain and 228 families from Colombia). The two subsamples were selected by the differentiating variable: family participation legislated by decree-law. **RESULTS.** The results obtained show that the level of participation in Spain is significantly lower, and that all families in both countries, who have participated in some of these bodies, are interested in continuing to form part of spaces for collaboration, integration, and training. **DISCUSSION.**

Legislation on the participation of Spanish families is therefore necessary, albeit by legal imperative, in which participation is detailed, redirected, guided, supported and perhaps specified as a duty, as it is an integrating element of quality education and training in social and civic participation. Colombia is achieving, with the regulatory change, not only compulsory attendance, but interest in the process; and shows us that the involvement of the educational administration is a facilitating tool in the construction of the participant role. **CONCLUSION.** The issue of family participation is relevant for the educational community, as evidenced in the references on which the theoretical framework of the article is based.

**Keywords:** *Family participation, Community education, Educational legislation, Comparative research.*

## Résumé

---

*Création du rôle participant des familles, dans la communauté éducative, promu par la législation. Étude comparative entre l'Espagne et la Colombie*

**INTRODUCTION.** La famille constitue le premier agent de l'éducation des enfants ; par conséquent, elle doit être une référence essentielle dans la participation démocratique et inclusive des centres éducatifs. **OBJECTIF.** L'objectif principal est d'analyser la participation des familles aux instances collégiales et leur rapport avec la législation. **MÉTHODE.** Nous avons réalisé une recherche comparative appliquée, qui servira de support à la future planification de l'organisation. L'étude est menée par une méthodologie quantitative avec un questionnaire structuré et un échantillon de 511 familles (283 familles de l'Espagne et 228 familles de la Colombie). Les deux sous-échantillons ont été sélectionnés par la variable de différenciation : la participation familiale légiférée par décret-loi. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus montrent que le niveau de participation en Espagne est nettement inférieur et dans tous les deux pays les familles ayant participé à l'un de ces dispositifs sont intéressées à y continuer en faisant partie de ces espaces de collaboration, d'intégration et de formation. **DISCUSSION.** La législation pour la participation des familles espagnoles semble nécessaire, soit par un impératif légal, soit par une participation détaillée, redirigée, guidée, soutenue ou, peut-être, spécifiée comme un devoir, lorsqu'il s'agit d'un élément intégrateur d'une éducation et d'une formation de qualité favorisant la participation sociale et citoyenne. La Colombie est en train d'obtenir, avec ce changement réglementaire, non seulement la fréquentation obligatoire, mais aussi l'intérêt pour le processus. Cela nous montre que l'implication de l'administration scolaire est un outil facilitateur dans la construction d'un rôle participatif. **CONCLUSION.** La question de la participation des familles est pertinente pour le fonctionnement de la communauté éducative, comme en témoignent les références sur lesquelles repose le cadre théorique de l'article.

**Mots-clés :** *Participation des familles, Éducation communautaire, Législation éducative, Recherche comparée.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Purificación Cruz Cruz (autora de contacto)**

Profesora contratada doctora del Departamento de Pedagogía, en el Área de Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Su principal línea de investigación es la organización escolar, legislación, escuela de familias, creatividad e inteligencia emocional. Los hallazgos derivados de su labor investigadora se han publicado en numerosos artículos, capítulos de libros, coordinación de monográficos y varios libros. Ha impartido numerosas ponencias sobre el tema investigado y es la directora del proyecto “Escuela de Familias” de la universidad.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5637-3007>

Correo electrónico de contacto: [Purificacion.Cruz@uclm.es](mailto:Purificacion.Cruz@uclm.es)

Dirección para la correspondencia: Campus Tecnológico de la Fábrica de Armas. Avenida Carlos III. s/n. 45071 Toledo, España.

### **Mónica Borjas**

Licenciada en Educación. Especialista en Enseñanza de las Ciencias. Doctora en Educación de la Universidad de Valladolid (España), con el énfasis de Currículum y Evaluación. Investigadora senior del Grupo de Cognición y Educación. Docente del departamento de Educación de la Universidad del Norte en los programas de Licenciatura en Educación Infantil, en la Maestría en Educación y el Doctorado en Educación de la Universidad del Norte. Autora de diferentes artículos y libros sobre el currículo, la formación docente y la evaluación de los aprendizajes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7823-477X>

Correo electrónico de contacto: [mborjas@uninorte.edu.co](mailto:mborjas@uninorte.edu.co)

### **Andrea Milena Lafaurie Molina**

Docente investigadora del Departamento de Educación, en el Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte (Colombia). Sus principales líneas de investigación están alrededor de la educomunicación, la educación en medios, las relaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con los medios y TIC, los procesos de participación e interactividad de la infancia, la orientación socioocupacional, la educación para la paz y la investigación participativa con niños y niñas. Ha sido autora y coautora de artículos, capítulos de libros y libros.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6686-2194>

Correo electrónico de contacto: [andreal@uninorte.edu.co](mailto:andreal@uninorte.edu.co)

## **Carlos de la Calle Arroyo**

Investigador posdoctoral en la DATAI, en la Universidad de Navarra, y profesor asociado de la Universidad de Castilla-La Mancha, en la Escuela de Ingeniería Técnica Industrial y Aeroespacial de Toledo. Su principal línea de investigación es la estadística, en particular, diseño óptimo de experimentos aplicado a problemas industriales y análisis de datos. Ha publicado en revistas internacionales e impartido numerosas ponencias en congresos de ámbito nacional e internacional, y participa en proyectos de investigación estadística en ámbito industrial y biosanitario.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5099-888X>

Correo electrónico de contacto: [cdelacallea@unav.es](mailto:cdelacallea@unav.es)

# OCIO EDUCATIVO Y ACCIÓN SOCIOCULTURAL, PROMOTORES DE PARTICIPACIÓN Y COHESIÓN SOCIAL

## *Educational leisure and socio-cultural action, promoting social participation and cohesion*

TXUS MORATA<sup>(1)</sup>, ISRAEL ALONSO<sup>(2)</sup>,  
EVA PALASÍ<sup>(1)</sup> Y NAIARA BERASATEGI<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>Universidad Ramon Llull (España)

<sup>(2)</sup>Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.95926

Fecha de recepción: 08/08/2022 • Fecha de aceptación: 15/01/2023

Autor de contacto / Corresponding author: Israel Alonso Sáez. E-mail: israel.alonso@ehu.eus

Cómo citar este artículo: Morata, T., Alonso, I., Palasí, E. y Berasategi, N. (2023). Ocio educativo y acción sociocultural, promotores de participación y cohesión social. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 67-86. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95926>

---

**INTRODUCCIÓN.** Se presentan los resultados de la investigación “Ocio, acción sociocultural y cohesión social”, cuyo objetivo ha sido profundizar en la correlación existente entre las prácticas de ocio y de acción sociocultural dirigidas a los niños/as, adolescentes y jóvenes, y la cohesión social del territorio y la participación como dimensión de esta. Se estudian casos de cuatro barrios de las comunidades autónomas de Cataluña y País Vasco, seleccionados a partir de la elaboración de un mapa de indicadores de cohesión social construido mediante sistemas internacionales validados. **MÉTODO.** La metodología de investigación ha sido un diseño mixto explicativo secuencial (DEXPLIS) de carácter participativo. A partir de las aportaciones de vecinos, personas significativas de los barrios, profesionales y niños/as, adolescentes y jóvenes, se analizaron sus percepciones sobre la contribución de las entidades y actividades de ocio y acción sociocultural al desarrollo de la participación y cohesión social en los barrios. En concreto, participaron 836 personas en las diferentes fases y técnicas de recogida de datos. **RESULTADOS.** Los resultados muestran evidencias de las relaciones existentes entre la participación en actividades de ocio educativo y de acción sociocultural y la cohesión social percibida, a nivel de barrio y general, por parte de los participantes. También cómo la participación en dichas actividades de niños y niñas y adolescentes contribuye a la mejora y a la profundización en aspectos claves de la cohesión social, como el apoyo vecinal y la propia participación social. **DISCUSIÓN.** Concluimos el trabajo discutiendo los resultados y destacando aspectos que este estudio pone de manifiesto, especialmente la necesidad de reconocer la aportación de las entidades e iniciativas de ocio educativo y de acción sociocultural en relación no solo con la socialización y la formación de niños, jóvenes y adultos, sino también con su aportación en la vida comunitaria, la participación y cohesión social de sus territorios.

**Palabras clave:** Ocio educativo, Participación, Acción sociocultural, Cohesión social, Infancia y adolescencia.

---

## INTRODUCCIÓN

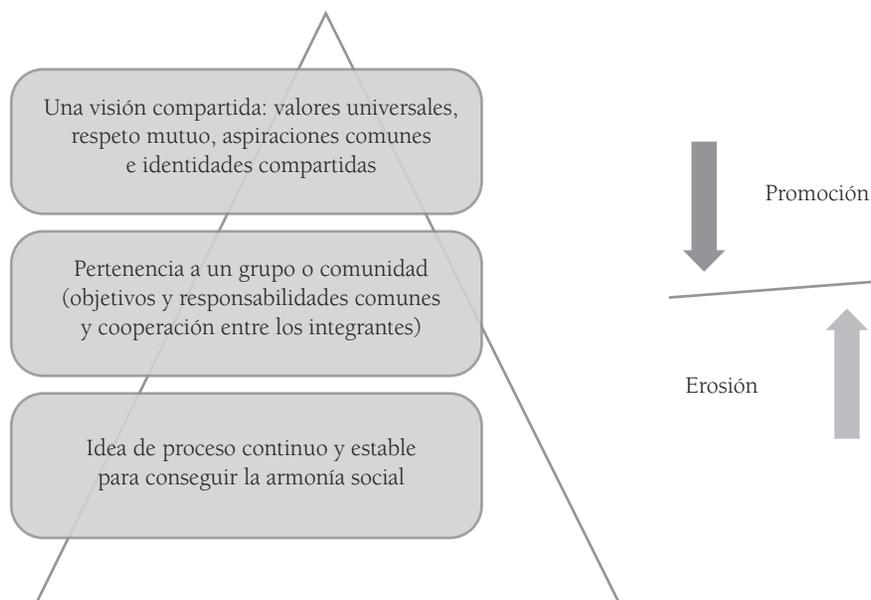
Este trabajo presenta los resultados de la investigación I+D+i del Mineco<sup>1</sup> “Ocio, acción sociocultural y cohesión social” que pretende profundizar en la correlación existente entre las actividades de ocio educativo y acción sociocultural (OEASC) dirigidas a los niños/as, adolescentes y jóvenes y su contribución al grado de cohesión social de los territorios en las que estas se desarrollan. Y también en la participación social, cuestión clave en la cohesión social. Los efectos de las políticas impulsadas en el marco de situaciones de recesión económica como las vividas en la última década y las que previsiblemente van a volver a suceder debido a los efectos económicos de la pandemia del COVID-19, así como la interacción de estas con los conflictos internacionales, están generando nuevas fracturas sociales debido a la desestabilización de los estables, abriendo a la precariedad y fragilización de los soportes relacionales (Dayrit y Mendoza, 2020) a los que parecían instalados en situaciones sociales de confort (Safe the Children, 2020; Patel *et al.*, 2020). Los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 aprobada por la ONU en 2015 también señalan crecientes niveles de desigualdad y la prioridad que supone a nivel mundial la reducción de las desigualdades, la pobreza y exclusión social en entornos urbanos desfavorecidos (objetivos 1, 10 y 11), así como la igualdad de oportunidades (objetivo 4, 5 y 10) (Agenda 2030, 2020).

En este escenario es prioritario que las sociedades superen las desigualdades de diversos grupos sociales y se impliquen en la construcción de sociedades inclusivas, generadoras de sistemas de cohesión social fuertes (Ibarretxe, 2014). En este contexto como plantean Pradel y García (2018) surgen también nuevas iniciativas de innovación social que intentan responder a las nuevas situaciones de exclusión surgidas de la crisis de 2008. Esta crisis pone de manifiesto la insuficiencia del Estado para hacer frente a ellas y surgen iniciativas nacidas desde la sociedad civil, los movimientos sociales y las propias comunidades en el marco de lo que estos autores denominan “sistemas de bienestar local” de las ciudades, que buscan empoderar a las personas para que sean participantes activos en la elaboración de soluciones políticas.

No hay una definición de cohesión social consensuada por la comunidad científica. Se trata de un concepto con múltiples dimensiones de análisis que abarcan desde lo económico a lo político, pasando por lo sociocultural. La generación de cohesión social se da a diferentes niveles, desde el sistémico o estructural al de la vida cotidiana (CDCS, 2008). Como plantea Atkinson (2019), este concepto está relacionado y su significado se constituye a través de una gama de otros conceptos tales como integración social, exclusión social, solidaridad y capital social. También tiene dimensiones sociales y culturales que complican aún más su definición y significado. La literatura se ha referido a intangibles como el sentido de pertenencia, la adscripción a un grupo o la voluntad de participar y compartir. Tal como señala Marcús (2012), tres serían los elementos centrales de este concepto (véase figura 1).

La literatura sobre cohesión social en las últimas décadas ha ido creciendo, realizando algunas aportaciones sobre cuestiones como la relación causal entre factores económicos, sociales y políticos y cohesión social (Beauvais y Jenson, 2002); que el incremento de la cohesión social de una sociedad requiere del incremento de apoyo político a las acciones que producen bien común (salud, educación, acceso universal a servicios, vivienda, transporte...) y una redistribución de recursos y oportunidades más equitativa (Beauvais y Jenson, 2002). A su vez se ha identificado que el capital social es clave como generador de confianza mediante normas y sentidos compartidos y niveles de asociatividad (Marcús, 2012). En este sentido, la mejora de la situación social

FIGURA 1. Elementos comunes en las definiciones de cohesión social



Fuente: elaboración propia a partir de Marcús, 2012.

de individuos y familias posibilita niveles más altos de cohesión social, y estos a su vez pueden generar mayores niveles de participación, asociacionismo y capital social (Breton *et al.*, 2009; Putland, 2008). También influenciada por la obra clásica de Durkheim (1982), se ha avanzado en señalar los valores que favorecen o impiden la unión entre los individuos que conforman una sociedad, como es la solidaridad entre ellos.

La plataforma Social Polis: Social Platform on Cities and Social Cohesion (2017) ha propuesto, después de un amplio proceso de discusión, una matriz interpretativa que contempla catorce dimensiones o áreas en relación a la *cohesión social*, que son las siguientes: 1) los servicios sociales y de bienestar; 2) el desarrollo económico y los mercados laborales; 3) vivienda y urbanismo; 4) salud; 5) transportes; 6) telecomunicaciones; 7) seguridad; 8) medioambiente; 9) gobernanza; 10) educación; 11) diversidad e identidad; 12) desigualdades sociales y territoriales; 13) creatividad e innovación y 14) ocio y sociocultural.

Esta propuesta resulta interesante porque, además de su influencia y de construir un marco analítico integrado, permite dar coherencia a las distintas investigaciones e incorpora factores poco presentes en la literatura tradicional, como son las actividades socioculturales y de ocio educativo, entendidas como iniciativas, proyectos y experiencias que se realizan en el tiempo libre de niños/as y jóvenes con una intencionalidad pedagógica y de desarrollo cultural, fuera del currículum escolar.

La literatura muestra ejemplos en los que la *participación ciudadana* y la implicación de los propios sujetos han permitido procesos cohesionadores y una mejora en la promoción y el desarrollo

de la propia comunidad (Méndez, 2013). Diferentes estudios han evidenciado, por ejemplo, que el apoyo social, que corresponde a una dimensión del constructo cohesión social, ha ejercido efectos moderadores frente a variables como el estrés y condiciones de salud (González y Estévez, 2017) y consecuentemente sobre la calidad de vida. La cohesión social también se relaciona con el *bienestar subjetivo* de las personas, constatando que la participación social promueve mayor identificación comunitaria (Elliott *et al.*, 2014).

Investigaciones actuales vinculan la participación social y la construcción de ciudadanía a procesos de identidad comunitaria, los cuales actúan como freno a la exclusión social. Asimismo, la no identificación comunitaria se correlaciona con historias de exclusión social en la infancia (Stenseng *et al.*, 2014). Las identidades excluyentes y no implicadas con su propia comunidad generan procesos de exclusión (Bennett, 2014), mientras que las prácticas socioeducativas y la participación en actividades de ocio educativo y de acción sociocultural se identifican como elementos de prevención ante la exclusión (Walsh *et al.*, 2014). Así pues, se aprecia que la participación en actividades de ocio educativo permite a los jóvenes contribuir al incremento de la cohesión social y, por tanto, ayudan a frenar y prevenir procesos excluyentes (Palasí, 2019; Novella *et al.*, 2014). En este ámbito, Cano-Hila *et al.* (2019) diferencian entre la participación social juvenil, como un ejercicio que empodera y reconoce a los jóvenes como sujetos con capacidad de reflexionar e implicarse en la toma de decisiones y asumir retos y consecuencias; y la participación comunitaria, que se concreta en la capacidad de vivir en una comunidad justa e igualitaria, y en la que los adolescentes y jóvenes vivencian su potencial de ciudadanos y ciudadanas activos/as y activistas en su comunidad, con el fin de mejorar las condiciones de vida existentes para los demás y ellos mismos, y contribuir así a la construcción del futuro de la misma.

En este escenario este trabajo quiere identificar los criterios, metodologías y actuaciones de las actividades de ocio y de acción sociocultural que generan una incidencia significativa en la construcción de la participación infantil y juvenil y la cohesión social del territorio en el que se desarrollan, concretamente en barrios de Cataluña y del País Vasco

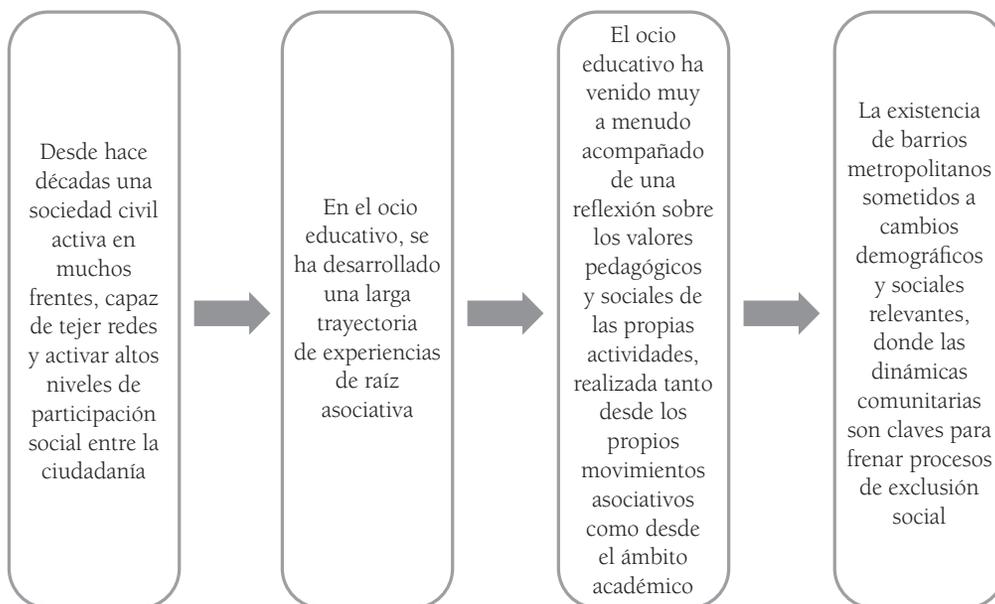
## METODOLOGÍA

La metodología de investigación del estudio fue un diseño mixto explicativo secuencial (DEXPLIS) que incorporaba instrumentos cuantitativos y cualitativos y de carácter participativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), con el objetivo de recoger las percepciones de diferentes agentes sobre la contribución de las entidades de OEASC al desarrollo de la participación y la cohesión social en los barrios.

### Muestra

Los escenarios en los que se ha contextualizado y desarrollado esta investigación son las ciudades de Bilbao, en Euskadi, en los barrios de Otxarkoaga y de Abusu-La Peña; el área metropolitana de Barcelona, en Catalunya, en el barrio de Prosperitat y la ciudad de Hospitalet de Llobregat. Catalunya y Euskadi como comunidades autónomas del Estado español, como se puede ver en la figura 2, tienen unos paralelismos que se han tenido en cuenta a la hora de elegir los territorios.

**FIGURA 2. Paralelismo de los territorios con relación al ocio educativo**



Fuente: elaboración propia.

Para la elección de los barrios se realizaron análisis diagnósticos previos para comprobar qué valores reunían de una lista de variables trabajada anteriormente y que emanaba de la revisión teórica y partían de la propuesta de la plataforma “Social Polis: Social Platform on Cities and Social Cohesion” (2017). Dichas variables fueron:

**FIGURA 3. Variables de cohesión social**

1. Condiciones de vida	1.1 Equidad en los ingresos 1.2 Desigualdad 1.3 Pobreza 1.4 Empleo	4. Capital social / Cooperación	4.1 Confianza en las personas 4.2 Confianza en las instituciones 4.3 Respeto por la diversidad 4.4 Pertenencia
2. Oportunidades de vida	2.1 Atención a la salud 2.2 Educación 2.3 Vivienda	5. Participación	5.1 Consumo social-redes de apoyo social 5.2 Participación en redes y grupos. Voluntariado 5.3 Participación política
3. Calidad de vida	3.1 Seguridad personal y familiar 3.2 Situación familiar 3.3 Uso del tiempo 3.4 Redes de comunicación 3.5 Percepción y satisfacción con la vida	6. Autonomía/ Empoderamiento	6.1 Suficiencia en los ingresos 6.2 Enlaces o vínculos sociales perdidos. Proyección de futuro 6.3 Movilidad social

Fuente: elaboración propia a partir Jackson et al., 2000.

Bases de datos institucionales permitieron recoger evidencias que ayudaron a identificarlos como barrios en los que se han producido procesos de mejora de la cohesión social en los últimos diez años. Los distintos barrios tenían una puntuación significativa, con sus evidentes diferencias, en algunas de las variables que confirmaban procesos de cohesión social. También fue criterio de elección el hecho de que hubiera una red de ocio educativo y de acción sociocultural diversa, intensa y significativa.

En este estudio en total participaron 836 personas. Así, en la primera fase participaron, como se puede observar en la tabla 1, 430 ciudadanos y personas significativas de los barrios analizados, profesionales de entidades socioculturales y vecinos del barrio, a través de las entrevistas, historias de vida y cuestionarios.

En la segunda fase también se recogieron datos de los mismos municipios de 406 personas participantes en las actividades socioculturales, personas exparticipantes a través de las entrevistas y grupos de discusión, historias de vida y cuestionarios (tabla 2). En las tablas 1 y 2 se concretan la distribución de las técnicas, los perfiles, los barrios y las fases.

**TABLA 1. Fase 1 de la investigación (febrero-abril 2017)**

Barrio	Perfil	Técnica	Número
La Peña (Bilbao)	Personas significativas del barrio	Entrevista/Historia de vida	9
	Profesional entidad sociocultural	Entrevista	4
	Vecinos	Cuestionario	100
Otxarkoaga (Bilbao)	Personas significativas del barrio	Entrevista /Historia de vida	2
	Profesional Entidad sociocultural	Entrevista	2
	Vecinos	Cuestionario	100
Prosperitat (Barcelona)	Personas significativas del barrio	Entrevista/Historia de vida	8
	Profesional entidad sociocultural	Entrevista	2
	Vecinos	Cuestionario	94
Bellvitge (Hospitalet de Llobregat)	Personas significativas del barrio	Entrevista/Historia de vida	7
	Profesional entidad sociocultural	Entrevista	4
	Vecinos	Cuestionario	98
<b>TOTAL</b>			<b>430</b>

**TABLA 2. Fase 2 de la investigación (octubre, 2017-abril, 2018)**

Barrio	Perfil	Técnica	Número
La Peña (Bilbao)	Participantes actividades	Entrevista/Grupo de discusión	2 /1 (8 p)
	Exparticipantes	Historia de vida	2
	Participantes actividades	Cuestionario	76
Otxarkoaga (Bilbao)	Participantes actividades	Entrevista/Grupo de discusión	2 /1 (8 p)
	Exparticipantes	Historia de vida	2
	Participantes actividades	Cuestionario	74
Prosperitat (Barcelona)	Participantes actividades	Entrevista/Grupo de discusión	5 /1 (8 p)
	Exparticipantes	Historia de vida	2
	Participantes actividades	Cuestionario	100
Bellvitge (Hospitalet de Llobregat)	Participantes actividades	Entrevista/Grupo de discusión	10 / 1 (7p)
	Exparticipantes	Historia de vida	2
	Participantes actividades	Cuestionario	100
<b>TOTAL</b>			<b>406</b>

### Técnicas

Se utilizaron cuatro instrumentos: un cuestionario para información cuantitativa, entrevistas, historias de vida y grupos de discusión para información cualitativa.

### Cuestionario

Cuestionario *Actividades comunitarias de ocio y cohesión social (LCSC)*. Este fue construido y revisado mediante el contraste con expertos atendiendo a apreciaciones acerca de la amplitud del contenido y adecuación a los objetivos del estudio, claridad y redactado. Consta de 33 ítems orientados a profundizar en las siguientes dimensiones:

- Participación en actividades de OEASC: operativizada a partir de 11 ítems de respuesta dicotómica que preguntan por la participación.
- Apoyo vecinal: operativizada con 6 ítems valorados inicialmente con una escala Likert.
- Cohesión social percibida en el barrio: operativizada con 5 ítems valorados inicialmente con una escala Likert.
- Cohesión social a nivel general: operativizada con 11 ítems valorados inicialmente con una escala Likert.

Este cuestionario fue validado por la revisión de expertos mediante el contraste y las apreciaciones acerca de la amplitud del contenido y la adecuación a los objetivos del estudio, claridad y redactado. El alpha de Cronbach para la fiabilidad del conjunto de ítems seleccionados para la medida de las tres últimas dimensiones ha sido: apoyo vecinal=0,84; cohesión social percibida en el barrio=0,78; y cohesión social percibida a nivel general=0,83.

Cuestionario *Ocio educativo, acción sociocultural y cohesión social- Infancia (OAC-I)*. Se diseñó para recoger la información desde la percepción de los niños/as y adolescentes, y supuso una adaptación del cuestionario LSCS. Ambos cuestionarios se editaron y validaron en castellano,

catalán y euskera, y fueron distribuidos en la lengua con la que las personas participantes en la investigación se sintieran más cómodas al responder.

### *Historias de vida*

Se realizaron 26 historias de vida a agentes clave de los territorios y exparticipantes, seleccionados por la técnica de bola de nieve. Se entrevistaron a representantes de asociaciones de vecinos, entidades socioculturales, organizaciones sociales y centros educativos y a exparticipantes en actividades de OEASC. En el caso de los exparticipantes, las entrevistas se focalizaron en conocer su experiencia y trayectoria en entidades de OEASC, así como las aportaciones o beneficios de esta participación a nivel personal, además de recoger su percepción respecto a la aportación al territorio de estas entidades y el papel que juegan.

### *Entrevista semiestructurada*

Para obtener información acerca de la contribución de las entidades de OEASC, desde la perspectiva de los profesionales de estas y de los niños/as y adolescentes que participaban en aquel momento en alguna experiencia organizada por las mismas, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales. Se diseñaron dos guiones diferenciados que se adaptaron a la realidad y discursos de los dos perfiles entrevistados.

### *Grupos de discusión*

Se convocaron 4 grupos de discusión, uno por barrio, a los que asistieron una media de 7 niños/as y adolescentes por grupo, de entre 12 y 16 años, que estaban participando en alguna actividad de OEASC. Se celebraron en equipamientos del barrio de referencia para todos los convocados y en horario de tarde para facilitar la asistencia.

## **Fases**

El estudio se secuenció en dos fases consecutivas. En la primera participaron vecinos/as adultos y personas representativas de los barrios, así como profesionales de las entidades de OEASC, que aportaron una perspectiva macro respecto a las dimensiones del estudio. La segunda fase se centró en la recogida de información de vecinos niños/as y adolescentes y vecinos jóvenes participantes en entidades de OEASC y colegios, residentes en los barrios estudiados, y permitió recoger una información más micro respecto a las mismas dimensiones.

## **Análisis de datos**

El análisis comienza con la revisión bibliográfica de las temáticas centrales del estudio. A partir de las mismas se construyen los instrumentos aplicados en la primera fase del trabajo de campo. Desde el análisis de los datos recogidos en dicha fase se concreta la propuesta definitiva de dimensiones, categorías y códigos. En la tabla 3 se observan las cuatro dimensiones y sus correspondientes categorías. Estas emergen del análisis cuantitativo que permitió validar intensas

relaciones con el aumento de la cohesión social en cuatro dimensiones: apoyo vecinal, participación, cohesión social de barrio y cohesión social a nivel general.

Para el análisis cualitativo se utilizó el *software* Atlas.ti 8.4, depurándose las 4 dimensiones en categorías y códigos, para así filtrar la información a analizar en la fase cualitativa.

**TABLA 3. Dimensiones, categorías y códigos**

Categoría	Códigos
<b>Apoyo vecinal</b>	
Relaciones vecinales	Relaciones vecinales
Relaciones de amistad	Relaciones de amistad
Relaciones de solidaridad con los más desfavorecidos	Relaciones de solidaridad con los más desfavorecidos
<b>Participación</b>	
Activismo social	Compromiso social
	Liderazgo social de personas y entidades
	Participación política
	Autogestión
Usos alternativos del tiempo libre	Movilización social
	Espacio de socialización
	Espacio para la creación
	Desarrollo cultural
Prevención conductas de riesgo	Habilidades mundo profesional
	Prevención conductas de riesgo
<b>Cohesión social barrio</b>	
Trabajo en red	Coordinación
	Cooperación
	Corresponsabilidad
Utilización del espacio público	Equipamientos para las relaciones y para las actividades
	Diseño urbanístico
	Actividades espacio público
Identidad de barrio	Reconocimiento de la comunidad
	Conciencia de futuro compartido
	Asunción de la diversidad (origen, lingüística, etc.)
Convivencia ciudadana	Gestión de conflictos
	Gestión de la diversidad
	Seguridad
Actividades socioculturales y de ocio educativo	Fiestas y eventos
	Espacios educativos y de desarrollo cultural
	Actividades de solidaridad
<b>Cohesión social general</b>	
Lucha contra la desigualdad	Redistribución de la renta
	Acceso a bienes públicos
	Politización de la pobreza
	Confianza en la ciudadanía/sociedad
Valores compartidos	Confianza en las instituciones
	Ejercicio de la ciudadanía
	Control de un orden social

Por otro lado, los datos cuantitativos se analizaron mediante el programa SPSS. Posteriormente se buscó la convergencia entre los dos tipos de datos para profundizar en la información recogida y comparar los diferentes resultados, además de reforzar la validez de estos.

Los aspectos éticos del estudio han sido valorados favorablemente por el Comité de Ética de la Universidad Ramon Llull<sup>2</sup>.

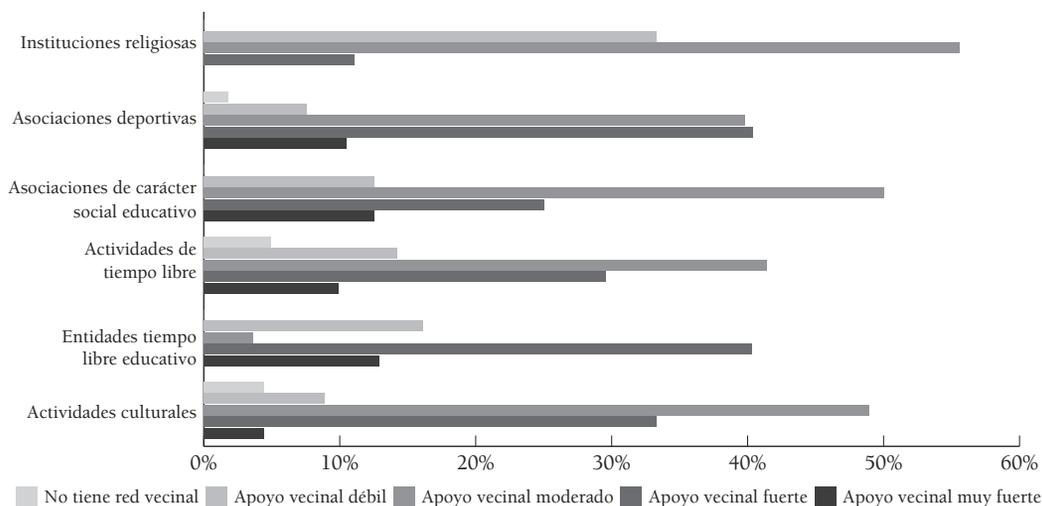
## RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados más importantes extraídos en el proceso de trabajo de campo, organizados a partir de las cuatro dimensiones señaladas.

### Las actividades socioculturales impulsoras del apoyo vecinal

Una de las cuestiones claves de este estudio es la influencia que tienen las actividades de ocio educativo y acción sociocultural en el apoyo vecinal como elemento de la cohesión social de los territorios. En los datos del gráfico 1 se puede comprobar cómo en general las actividades de ocio educativo y de acción sociocultural son identificadas por la infancia y la adolescencia como constructoras de apoyo vecinal moderado-fuerte, siendo las actividades de tiempo libre y las deportivas las que más se asocian al apoyo vecinal fuerte. Este apoyo social permite mejorar la calidad de vida de la ciudadanía, actuando como factor reductor de estrés y activador de redes de relación.

GRÁFICO 1. Apoyo vecinal percibido por niños/as y adolescentes del barrio (en porcentajes)



Los datos de carácter cualitativo muestran una evolución en las relaciones vecinales en los territorios estudiados. En la actualidad, la participación en actividades de ocio educativo y de acción sociocultural se muestran como claves para que se incremente la relación vecinal y se promuevan las relaciones del barrio y con los vecinos. También se aprecia que la participación en actividades y eventos amplía el contacto entre diferentes personas y entidades, creando así nuevas relaciones vecinales inexistentes hasta el momento, que promueven sensación de pertenencia y de identidad de barrio y contribuyen a evitar el aislamiento social. Una voz en el barrio de Bellvitge lo plantea de la siguiente manera:

*Cuando hacemos la cabalgata de reyes, cuando hacemos lo de Sant Jordi, en la plaza cultural, en la biblioteca, estas pequeñas cosas hacen que nos relacionemos con más vecinos para que nos ayuden [...].* B.F1.PS.E.M.

El apoyo mutuo mejora el bienestar vecinal, personal y de pertenencia al territorio. Se observa que conocer a otras personas con las que se comparten intereses parecidos, al coincidir en los mismos espacios, genera sinergias y confluencia de objetivos comunes. Esta coincidencia invita a crear proyectos conjuntos y movilización social, que, a su vez, motivan a otras personas a participar, reforzando, de este modo, el capital social en los territorios y barrios estudiados. Se observa también que actividades concretas que son dinamizadas desde el barrio y por grupos de la comunidad permiten crear redes de solidaridad como plantea la siguiente voz:

*La asociación de vecinos es un ejemplo. Haciendo lo del alcantarillado o acogiendo personas que van a desahuciar, pues mira se ponen en contacto con el colectivo de la paz de este barrio o con colectivo de alguna agrupación que está haciendo algo por este colectivo.* PF1.PS.E.H.

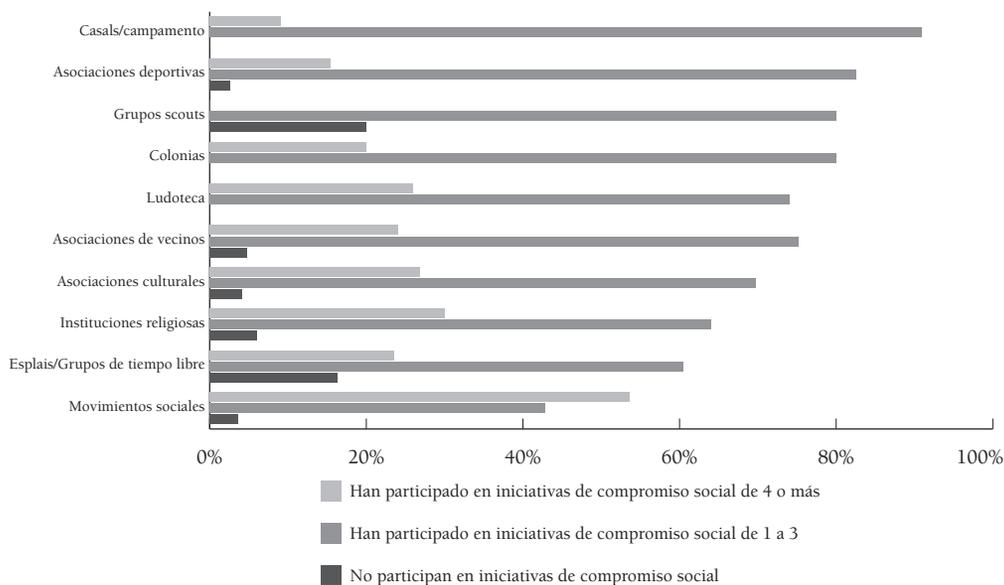
Un resultado relevante es que los espacios de ocio y acción sociocultural promueven relaciones de amistad. Estas relaciones, aunque coincidan en otros espacios como la escuela o el instituto, en el caso de la infancia y la adolescencia, cobran un valor especial al ir un paso más allá de las relaciones escolares. Son relaciones más profundas, que generan un mayor compromiso interpersonal y de confianza.

Los espacios de ocio y de acción sociocultural facilitan también la relación entre personas de diferentes culturas, generaciones y nivel económico. Este apoyo entre vecinos, y los vínculos que se generan entre estos, juega un papel fundamental en la prevención del aislamiento social, especialmente con personas mayores o con personas de otras culturas. En clave de cohesión social, se destaca la importancia de las actividades de ocio y socioculturales para la incorporación de la diversidad cultural y étnica en el tejido social y asociativo de la comunidad.

### **Participación social y política y cohesión**

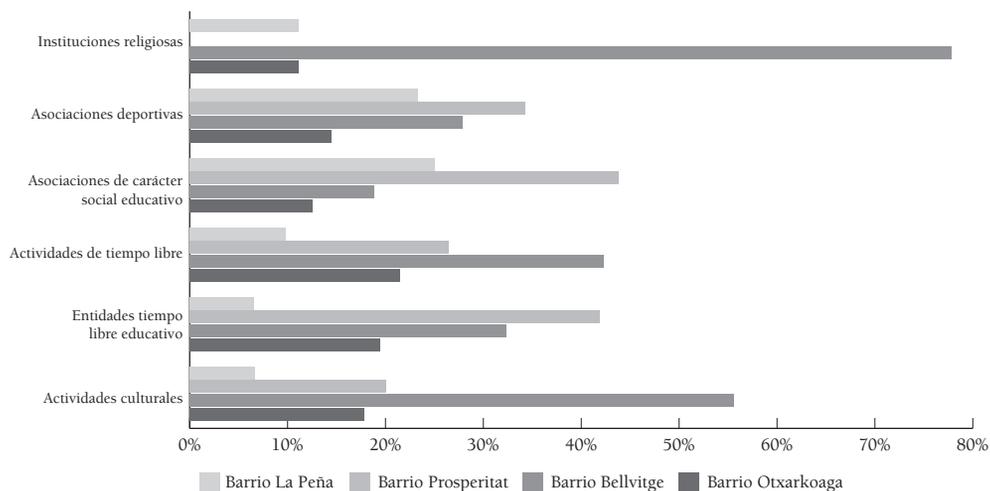
La caracterización de las actividades de ocio educativo y acción sociocultural en las que participan vecinos, niños/as, adolescentes y jóvenes se ha construido a partir de 11 tipos de actividades diferentes. En los gráficos 2 y 3 se observan datos relativos a dichas actividades.

**GRÁFICO 2. Participación en iniciativas de actividades de ocio educativo y acción sociocultural por parte de los vecinos (en porcentajes)**



Reagrupando la variable participación en no han participado, han participado en 1 a 3 iniciativas y han participado en 4 o más iniciativas, se aprecia que el mayor número de las personas encuestadas han participado de 1 a 3 iniciativas independientemente del tipo de entidad, aunque las que mayor porcentaje agrupan son casal/campamento, asociaciones deportivas, grupos scouts y colonias, con un 80% de participación o más. Ludoteca, asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, instituciones religiosas y centros de tiempo libre, con porcentajes que van de 60 a 80%.

**GRÁFICO 3. Participación en iniciativas de actividades de ocio educativo y acción sociocultural por parte de los niños/as y adolescentes de los territorios (en porcentajes)**



A pesar de las diferencias territoriales observadas, en todos los territorios las entidades de OEASC promueven acciones y procesos de participación social, en las que los niños/as, adolescentes y jóvenes se empoderan y son reconocidos como sujetos con capacidad de reflexionar e implicarse en la toma de decisiones y asumir retos que mejoren la vida de la ciudadanía.

En este estudio hemos podido comprobar también que el ocio educativo y la acción sociocultural juegan un papel clave en la promoción del bien común, desde la infancia a la edad adulta. A través de estos espacios, la ciudadanía accede a experiencias y actividades de disfrute, que le permite:

- Reforzar su adhesión a la vida comunitaria del barrio.
- Aumentar su sensación de seguridad.
- Adquirir actitudes prosociales y críticas.

La participación y el compromiso social muestran una especial incidencia en las reivindicaciones sociales a nivel de barrio o comunidad, que son fácilmente extrapolables a reivindicaciones sociales de carácter general, es decir, una mayor activación de la participación comunitaria, que favorece la creación de sociedades justas e igualitarias y permite mejorar las condiciones de vida existentes. Además, la reivindicación cultural de la propia comunidad y del territorio también tiene un fuerte peso en el día a día de la vida local.

Dos aspectos importantes en este ámbito son el liderazgo social y la participación política. En relación con la primera, se percibe una sensación de descenso en el liderazgo social y un cambio de su procedencia. Se insiste en la necesidad de que este debe ser un elemento clave que sirva para la movilización y la mejora comunitaria. En la actualidad, se puede apreciar que el liderazgo se ha diversificado reivindicando también una mayor presencia de liderazgos femeninos. Mayoritariamente, los vecinos toman como referente a determinadas entidades que actúan como interlocutor ante determinadas situaciones. En este sentido, las entidades y redes socioculturales se han convertido en los territorios en líderes sociales, y también, cantera de nuevos liderazgos. Los puntos clave de estos liderazgos analizados en este estudio son: a) horizontalidad, b) apoyo de las instituciones, c) búsqueda del bien común y mejora de la convivencia, d) habilidades para la gestión de grupos y su diversidad.

Se constata que son los espacios de relación entre vecinos lugares clave donde se producen las relaciones de confianza y apoyo para promover una participación política activa y comprometida. Se pone en evidencia, como se refleja en la siguiente voz, que los espacios de participación y movilización están muy ligados a la sensación de disfrute y de realización de proyectos compartidos por parte de la ciudadanía.

*Nosotros intentamos que haya fiesta para todos, desde pequeños hasta mayores. Empezamos por la mañana y que haya para los críos, abrimos con payasos, y luego allí vamos subiendo [...] para los abuelos, deporte rural, una comida popular para todo el mundo, vamos, intentamos buscar en el programa que haya todo. P.F1.P.E.M.*

En la actualidad se evidencia un cambio político generacional que también muestra un descenso en las reivindicaciones políticas actuales en relación con las tradicionales. Las mejoras urbanísticas del

barrio expresan la gran mayoría del recuerdo reivindicativo del mismo y se perciben como grandes éxitos expresados a través de un relato de conquista.

En este contexto, las entidades socioculturales están presentes en procesos de autogestión y movilización relacionados con la participación social y política en el territorio. En concreto, la autogestión surge de movimientos espontáneos donde la red vecinal o ciertos miembros o colectivos de una comunidad, entre ellos los y las jóvenes, se organizan para dar respuesta a conflictos, intereses o necesidades relativas al propio barrio. Junto con la autogestión aparece la movilización social como la forma de participación que puede ayudar a transformar las condiciones de vida cotidianas. En este ámbito, también el ocio educativo se muestra como un agente importante en el territorio a la hora de impulsar y participar en estos procesos, como plantea la siguiente voz en uno de los barrios analizados:

*Estamos en un barrio que está muy compenetrado y comunicado entre asociaciones y hay varios equipos que cuando montan cualquier actividad hablan entre sí, si hay algún problema de feminicidios se inicia un protocolo en contra de este tipo de situaciones, de hecho, en el Casal hay un grupo de gente que han creado ese protocolo y lo presentarán en todas las entidades del barrio para utilizarlo en cualquier situación. Se pueden resolver problemas que surjan, tenemos mucha comunicación y eso es sano para el barrio. PF2.PA.E.H*

#### *Fortaleciendo la cohesión social de barrio y general*

En los anteriores apartados mostrábamos evidencias de la importancia e influencia que tienen las actividades socioculturales y el ocio educativo en aspectos clave de la cohesión social, como es el apoyo vecinal o la participación social y política. Además de estos aspectos, el análisis de las acciones de ocio educativo desarrolladas en los territorios estudiados apunta otros aspectos importantes en esta correlación. A continuación, destacamos algunas de las actividades y propuestas metodológicas que se han identificado como influyentes con la cohesión social de barrio:

- Las fiestas del barrio, vividas desde una coordinación solidaria, comprometida con el bienestar de los vecinos.
- Tener en cuenta a los niños/as y adolescentes desde actividades de entidades del barrio, en aspectos como el conocimiento de su propio barrio.
- Espacios dirigidos al aprendizaje artístico y a compartir y expresarse desde los lenguajes artísticos, si esa capacidad creadora se la ubica dentro y para un barrio.
- La existencia de propuestas deportivas dentro del barrio.
- La incorporación de los niños/as y adolescentes en actividades de solidaridad, ya que les hace sentirse sujetos activos que intervienen en su barrio de manera positiva.
- La existencia de entidades socioculturales que miren por el barrio, y que tengan como uno de sus valores clave la “solidaridad”, facilita que existan respuestas preventivas y protectoras.
- Las fiestas, cabalgatas, festividades culturales diversas, etc., en barrios en los que existe diversidad cultural, ya que si son utilizadas para la inclusión social de las diferentes culturas que coexisten se generan marcos más propicios para la convivencia enriquecedora de todas ellas.

Las actividades socioculturales influyen también, a partir de experiencias positivas vividas a lo largo de un periodo de tiempo y compartidas con personas significativas, en un reconocimiento

de la comunidad y, por lo tanto, en una mayor identidad de barrio. Las relaciones que se van estableciendo y que llevan a reconocerse como miembros de una comunidad concreta acaban generando una percepción del barrio que, más allá de la aceptación de las limitaciones y problemas, genera un sentimiento de pertenencia. En los cuatro casos analizados la identidad de barrio se expresa de formas diversas. Una parte de ellas tiene que ver con una mayor predisposición a participar en pro de las necesidades o los procesos de mejora del barrio. El proyecto de un barrio mejor para todos es vivido y expresado como parte de un compromiso personal que conecta con el del resto de los ciudadanos del barrio. Ese proyecto colectivo lleva, en algunas ocasiones también, a desarrollar una conexión emocional con el barrio, un tipo de vínculo que asocia el propio bienestar o felicidad a vivir en el barrio o que asocia el proyecto de barrio al propio proyecto personal o familiar.

Como se reflejaba anteriormente, se señala que las actividades socioculturales y de ocio educativo juegan un papel clave en la construcción de vínculos entre las diferentes comunidades, facilitando una actitud positiva hacia las distintas diversidades y la convivencia intercultural, interreligiosa o intergeneracional y su inclusión en una identidad compartida de barrio. Al mismo tiempo, también se aprecia en muchos de los participantes una preocupación ante por qué esto siempre no es así, y existen bolsas de población en los territorios que se quedan fuera y excluidas de estas iniciativas, lo que supone un reto permanente para estos movimientos. Los participantes valoran, por tanto, las entidades de OEASC como acciones válidas para la reducción de desigualdades, de la pobreza y de la exclusión social en entornos urbanos desfavorecidos, tal como se promueven en los ODS, concretamente en los objetivos 1, 4, 5, 10 y 11.

*Intentamos que las familias puedan acceder a todas las actividades. Aunque haya un coste, intentamos que sean más asequibles. Se hace lo posible para que las familias que hayan participado en todas las actividades queden cubiertas en este sentido. Hay muy buena relación entre las entidades y los servicios. B.FI.PA.E.H.*

Dos aspectos clave en las apreciaciones anteriores, e impulsores de la cohesión social son: a) el uso adecuado de los equipamientos en el territorio, así como del espacio público y el diseño urbanístico; y b) el trabajo en red.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten confirmar que se puede establecer un camino de relaciones entre la participación en actividades de ocio educativo y de acción sociocultural por parte de niños, niñas, adolescentes y familiares y la cohesión social percibida, a nivel de barrio y general, por parte de los participantes.

Respecto al apoyo vecinal se destaca la influencia que tienen las actividades de ocio educativo y acción sociocultural en el mismo como elemento cohesionador de los territorios. En general, las actividades de ocio educativo y de acción sociocultural son identificadas como fuente de apoyo social, siendo las actividades de tiempo libre y las deportivas las que mayor asociación demuestran. Las diferentes voces recogen la importancia que tiene el participar en actividades de ocio educativo para el incremento de la relación vecinal, siendo en muchos casos el camino que ayuda a ampliar las relaciones vecinales y evitar el aislamiento social. Diferentes estudios previos han

apuntado a la relación entre el apoyo vecinal y la cohesión social (Kliksberg, 1999). Sin embargo, más allá de la relación vecinal también se apunta en este estudio que se generan nuevas amistades, ya que compartir experiencias en espacios no formales ayuda a vivenciar procesos vitales de gran influencia en la vida de niños, niñas y adolescentes, generando de ese modo vínculos y relaciones estrechas.

También se observa en la línea de estudios previos como la participación social es clave en la cohesión social territorial (Méndez, 2013). La participación y el compromiso social muestran una especial incidencia en las reivindicaciones sociales a nivel de barrio o comunidad, que son fácilmente extrapolables a reivindicaciones sociales de carácter general. Este trabajo aporta evidencias sobre cómo la reivindicación cultural de la propia comunidad y del territorio también tiene un fuerte peso en el día a día de la vida local. Asimismo, el ocio educativo y la acción sociocultural influyen en la participación de la infancia y la juventud en la vida comunitaria, estrechando y fortaleciendo vínculos entre las personas y generando una continuidad y motivación por la propia participación, además de promover sentimientos y acciones reivindicativas y comprometidas con la comunidad por parte de la infancia y la adolescencia, y también del mundo adulto.

Finalmente, cabe destacar que la acción sociocultural en un territorio a través de la red comunitaria no solo incide en la cohesión social del barrio, sino que los resultados de este estudio apuntan que también incide en aspectos de la cohesión social general, como son la lucha contra las desigualdades sociales, el acceso a bienes públicos, la lucha contra la pobreza, la confianza en las instituciones y la generación de valores compartidos, aspectos clave en la agenda política y social (Agenda 2030, 2020; CDCS, 2008; European Union, 2010). Las prácticas informales y la participación en actividades de ocio educativo se identifican también como elementos de prevención ante la exclusión (Walsh *et al.*, 2014). Así pues, este trabajo muestra nuevas evidencias sobre cómo las prácticas de participación y de construcción de ciudadanía, especialmente llevadas a cabo en los contextos de ocio educativo, permiten a los niños, niñas y jóvenes contribuir al incremento de la cohesión social mediante la práctica de la participación y la construcción de ciudadanía, aspectos que también ayudan a frenar y prevenir procesos excluyentes y avanzar hacia sociedades más inclusivas (Novella *et al.*, 2014; Alonso y Artetxe, 2019).

Todo lo expuesto plantea un reto, avanzar en el reconocimiento del ocio educativo y la acción sociocultural como contextos de especial relevancia para el desarrollo no solo de la socialización de los niños/as, adolescentes y jóvenes, sino también para la cohesión social de los territorios (Novella *et al.*, 2014; Alonso y Artetxe, 2019). Esto requiere la visualización y la difusión de sus acciones y también trabajar de forma complementaria entre los diferentes agentes de la comunidad y las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural. Para ello, será necesario que todos los agentes implicados trabajen: a) de forma conjunta, b) reconociéndose mutuamente y c) actuando como guías y líderes sociales que ayudan a los niños/as y jóvenes a desarrollarse como personas, facilitando su participación social e integrando los valores solidarios y comunitarios.

## Notas

---

1. Referencia: EDU2014-57212-R.
2. Informe emitido el 09/01/2017 por la Comisión de Ética de la Universidad Ramon Llull

## Referencias bibliográficas

---

- Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (29 de agosto 2020). Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Alonso, I. y Artetxe, K. (eds.). (2019). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*. Octaedro.
- Atkinson, R. (2019). Social Cohesion. En A. Orum (ed.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies*. John Wiley & Sons.
- Beauvais, C. y Jenson, J. (2002). *Social cohesion: Updating the state of the research*. CPRN.
- Bennett, M. (2014). Intergroup Social Exclusion in Childhood: Forms, Norms, Context, and Social Identity. *Journal of Social Issues*, 70(1), 183-195.
- Breton, R., Dion, K. K. y Dion, K. L. (2009). *Multiculturalism and social cohesion: Potentials and challenges of diversity*. Springer.
- Cano-Hila, A. B., Sabariego, M. y Folgueiras, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 313-342.
- Dayrit, M. y Mendoza, R. (2020). *Social Cohesion vs COVID-19*. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=3555152>
- Durkheim, E. (1982). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires.
- Elliott, J., Gale, C., Parsons, S. y Kuh, D. (2014). Neighbourhood cohesion and mental wellbeing among older adults: a mixed methods approach. *Social Science & Medicine*, 107.
- European Committee for Social Cohesion (CDCS) (2008). *The High-Level Task Force on Social Cohesion in the 21st century* <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1206295&Site=CM>
- European Union (2010). *EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. UE-DG.
- González, R. y Estévez A. (2017). El apoyo social percibido moderador entre el uso problemático de internet y la sintomatología depresiva en jóvenes adultos. *Salud y drogas*, 17(1), 53-62.
- Ibarretxe, J. (2014). Inversión en inclusión social: retos y alternativas. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 29, 244-255.
- Jackson, A., Fawcett, G., Milan, A., Roberts, P., Schetagne, S., Scott, K. y Tsoukalas, S. (2000). *Social cohesion in Canada: possible indicators*. Canadian Council on Social Development.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *American Educational Research Association*, 33, 14-26.
- Marcús, J. (2012). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114.
- Méndez, A. (2013). La participación social y su impacto en los procesos de cohesión social en el barrio La Coma. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 137-150.
- Novella, A. M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. et al. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.
- Palasí, E. (2019). *Lideratge social per a la construcció de comunitats cohesionades des d'entitats de lleure educatiu i d'acció social. Estudi de casos* [tesis doctoral]. Universidad Ramon Llull.
- Patel, J. A., Nielsen, F. B. H., Badiani, A. A., Assi, S., Unadkat, V. A., Patel, B., Ravindrane, R. y Wardle, H. (2020). Poverty, inequality and COVID-19: the forgotten vulnerable. *Public Health*, 183, 110-111.
- Pradel, M. y García, M. (eds.). (2018). *El momento de la ciudadanía: innovación social y gobernanza urbana*. Catarata.

- Putland, C. (2008). Lost in translation: the question of evidence linking community-based arts and health promotion. *Journal of health psychology*, 13(2), 265-276.
- Save the Children (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children.
- Social polis Platform (2017). *Social Polis (Social Platform on cities and social cohesion). Final Report Summary*. Newcastle. <https://cordis.europa.eu/project/id/217157/reporting>
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. y Wichstrøm, L. (2014). Social Exclusion Predicts Impaired Self-Regulation: A 2-Year Longitudinal Panel Study Including the Transition from Preschool to School. *Journal of Personality*, 83(2), 212-220.
- Walsh, K., O'Shea, E., Scharf, T. y Shucksmith, M. (2014). Exploring the Impact of Informal Practices on Social Exclusion and Age-Friendliness for Older People in Rural Communities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24(1), 37-49.

## Abstract

---

### *Educational leisure and socio-cultural action promoting social participation and cohesion*

**INTRODUCTION.** The results of the research “Leisure, Sociocultural Action and Social Cohesion” are presented, whose objective has been to deepen the existing correlation between leisure practices and sociocultural action addressed to children, adolescents and young people and the social cohesion of the territory, and its participation as a dimension. The cases of four neighborhoods in the autonomous communities of Catalonia and the Basque Country are studied, selected from the preparation of a map of social cohesion indicators built through validated international systems. **METHOD.** The research methodology has been a sequential explanatory mixed design (DEXPLIS) of a participatory nature. Based on the contributions of neighbors, significant people from the neighborhoods, professionals and children, adolescents and young people, and their perceptions about the contribution of leisure and socio-cultural action entities and activities to the development of participation and social cohesion in the neighborhoods. Specifically, 836 people participated in the different phases and data collection techniques. **RESULTS.** The results show evidence of the existing relationships between participation in educational leisure activities and sociocultural action and the perceived social cohesion, in the neighborhood and in general by the participants. In addition, how the participation of girls, boys and adolescents in these activities contributes to the improvement and deepening of key aspects of social cohesion such as: neighborhood support and social participation itself. **DISCUSSION.** We conclude the work by discussing the results and highlighting aspects that this study reveals, especially the need to recognize the contribution of educational leisure and socio-cultural action entities and initiatives in relation not only to the socialization and training of children, young people and adults, but also with their contribution to community life, participation and social cohesion in their territories.

**Keywords:** *Educational leisure, Socio-cultural action, Social cohesion, Childhood and Adolescence.*

## Résumé

---

### *Loisirs éducatifs et action socioculturelle favorisant la participation et la cohésion sociale*

**INTRODUCTION.** Voici les résultats de la recherche “Loisir, action socioculturelle et cohésion sociale” dont l’objectif était d’étudier en profondeur, d’une part la corrélation entre les activités de loisirs et d’action socioculturelle destinées aux enfants, aux adolescents et aux jeunes et, d’autre part, la cohésion sociale du milieu et la participation en tant que dimension de cette dernière. Nous avons examiné en particulier les cas de quatre quartiers des communautés autonomes de Catalogne et du Pays-Basque, préalablement sélectionnés d’après une carte d’indicateurs de cohésion sociale composée à l’aide de systèmes internationaux validés. **MÉTHODE.** Cette méthodologie de recherche est un modèle explicatif séquentiel mixte (DEXPLIS) de nature participative. Cela nous a permis d’analyser la contribution des riverains, des personnes représentatives des quartiers, des professionnels et des enfants, adolescents et jeunes, leurs perceptions de la contribution des organisations et des activités de loisirs et d’action socioculturelle au développement de la participation et de la cohésion sociale au sein des quartiers. Plus précisément, 836 personnes ont participé aux différentes phases et techniques de collecte de données. **RÉSULTATS.** Les résultats mettent en évidence les relations entre la participation à des activités de loisirs éducatifs et d’action socioculturelle et la cohésion sociale perçue par les participants au niveau du quartier et au niveau général. Ils montrent également que la participation des enfants et des adolescents à ces activités contribue à l’amélioration et à la consolidation d’aspects clés de la cohésion sociale, tels que le soutien du quartier et la participation sociale elle-même. **DISCUSSION.** Nous concluons l’article en discutant les résultats et en soulignant les aspects que cette étude a mis en lumière, en particulier la nécessité de reconnaître la contribution des organisations et initiatives de loisirs éducatifs et d’action socioculturelle non seulement à la socialisation et à la formation des enfants, des jeunes et des adultes, mais aussi à leur contribution à la vie communautaire, à la participation et à la cohésion sociale dans leurs espaces.

**Mots-clés :** *Loisir éducatif, Participation, Action socioculturelle, Cohésion sociale, Enfance et adolescence.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Txus Morata**

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular y directora de la cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull. Sus líneas de investigación se centran en acción comunitaria, ocio, participación infantil y exclusión social. Coordinadora del Grupo de Investigación Innovación y Análisis Social (GIAS).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8898-183X>

Correo electrónico de contacto: [tmorata@peretarres.url.edu](mailto:tmorata@peretarres.url.edu)

### **Israel Alonso (autor de contacto)**

Educador Social y doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Su trabajo en investigación se centra en dos líneas: la acción socioeducativa y el cambio y la innovación en la universidad. Miembro del grupo de investigación KideON. Inclusión socioeducativa (UPV/EHU).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1139-5223>

Correo electrónico de contacto: [israel.alonso@ehu.eus](mailto:israel.alonso@ehu.eus)

Dirección para la correspondencia. Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Barrio Sarriena, S/N, 48940 Leioa, Vizcaya, España.

### **Eva Palasí**

Educadora y trabajadora social, doctora por la Universidad Ramon Llull. Profesora asociada y directora del Máster Universitario en Modelos y Estrategias de Acción Social y Educativa en Infancia y Adolescencia e investigadora de la cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull. Sus líneas de investigación se centran en ocio educativo, acción socioeducativa y exclusión social. Colaboradora del Grupo de Investigación Innovación y Análisis Social (GIAS).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6289-763X>

Correo electrónico de contacto: [epalasi@peretarres.url.edu](mailto:epalasi@peretarres.url.edu)

### **Naiara Berasategi**

Grado en Educación Primaria, maestra en Educación Especial, socióloga y doctora internacional por la Universidad del País Vasco. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Su trabajo en investigación se centra en dos líneas: la inclusión social y educativa, la acción socioeducativa y la educación superior. Miembro del grupo de investigación KideON. Inclusión socioeducativa (UPV/EHU).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1775-3431>

Correo electrónico de contacto: <https://orcid.org/0000-0003-1775-3431>

# ESTADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CENTROS DE PRÁCTICAS EXITOSAS EN PARTICIPACIÓN FAMILIAR: PERCEPCIONES DE ALUMNOS Y PROFESORES

## *State of school coexistence in centers with successful practices in family participation: perceptions of students and teachers*

ÁNGELES BUENO VILLAVERDE<sup>(1)</sup>, CARLOS MONGE LÓPEZ<sup>(2)</sup> Y JUAN CARLOS TORREGO SEIJO<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad Camilo José Cela (España)

<sup>(2)</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

<sup>(3)</sup> Universidad de Alcalá (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96243

Fecha de recepción: 08/09/2022 • Fecha de aceptación: 15/01/2023

Autora de contacto / Corresponding author: Ángeles Bueno Villaverde. E-mail: abueno@ucjc.edu

Cómo citar este artículo: Bueno Villaverde, A., Monge López, C. y Torrego Seijo, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>

**INTRODUCCIÓN.** La participación de las familias y la convivencia suponen dos caras de una misma moneda, mejorando el bienestar de los alumnos y el rendimiento académico. Cuando los profesores no cuentan con una “red interpersonal” de familias que les apoyan surgen más problemas académicos y de convivencia. El objetivo es analizar la percepción de alumnos y profesores en torno a la convivencia en escuelas con prácticas exitosas de participación familiar. **MÉTODO.** Se realizó un muestreo estratificado de 34 centros según distrito, etapa educativa y titularidad del centro, entre los que se identificaron 5 centros con mejores prácticas participativas. Se aplicó un guion de preguntas abiertas para los grupos de discusión y un cuestionario de 22 ítems con validez y fiabilidad adecuadas que se ajusta a las dimensiones del modelo integrado de gestión de la convivencia escolar: procesos democráticos de elaboración de normas, marco protector de la convivencia escolar, programas de mediación y programas de alumnos ayudantes. **RESULTADOS.** Los profesores tienen una mejor percepción que sus alumnos de la convivencia en los centros y la efectividad de los programas que se implementan. Todos los centros de buenas prácticas tienen una forma de actuar proactiva hacia la convivencia y preventiva de los conflictos. Implementan metodologías didácticas colaborativas, programas de ayuda mutua o mediación de conflictos, fomentando la reparación del daño, y forman a profesores, alumnos y familias. **DISCUSIÓN.** Es necesario afianzar los procesos de elección de delegados, la organización de la Junta de delegados y cómo canalizar la comunicación entre distintos estamentos. Los centros implementan programas similares a los de alumnos ayudantes o mediadores, sin ser fidedignos al marco teórico de estos programas. Se considera que es importante mejorar la formación para no dejar escapar aspectos filosóficamente importantes de estos programas.

**Palabras clave:** Ambiente de aula, Participación familiar, Programas de tutoría, Relación estudiante-escuela.

## Introducción

Aprender a convivir es fundamental para alumnos y ciudadanos. En un clima en el que la persona se siente cuidada y respetada es donde se pueden desplegar los potenciales y conseguir los objetivos educativos (Torrego, 2019). Según los datos de la OECD (2019), el rendimiento académico de los alumnos, su autoestima, su bienestar e, incluso, la aparición de conductas desadaptativas se ven afectados por el clima de convivencia del centro. El clima escolar depende de toda la comunidad, especialmente de las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y familias (Parra *et al.*, 2014, 2017).

La participación proactiva de la familia en los centros, mostrando interés por la educación de sus hijos, también mejora el rendimiento académico (Grant y Ray, 2013; Mendoza y Barrera, 2018). Además, los centros que tienen un buen clima de convivencia y los que tienen unos buenos niveles de participación e implicación de las familias tienen en común el diálogo, la escucha activa y el respeto como elementos esenciales de su forma de comunicación (Torrego, 2019). Sin embargo, cuando los profesores no cuentan con el apoyo de las familias, es decir, cuando no se ha conseguido “gestionar una red interpersonal”, surgen más problemas académicos y de convivencia en la escuela (Andrés y Giró, 2016; Reyes-Angona *et al.*, 2018).

Si bien es cierto que existen importantes estudios sobre el estado de la convivencia escolar en España, como el de Díaz-Aguado (2010) o el de Rey *et al.* (2017), son escasas las investigaciones de los últimos años que lo hacen en contextos de prácticas exitosas de participación familiar. De hecho, el no contemplar la participación de las familias en los Planes de Convivencia suele ser una causa de su fracaso (Merma-Molina *et al.*, 2019).

La participación de las familias y la convivencia suponen dos caras de una misma moneda que tiene como fin el bienestar de los alumnos. La participación familiar se refiere al compromiso de las familias con la educación de sus hijos, ya sea como desarrollo íntegro o como aprendizaje escolar, así como al poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo (Hernández-Prados *et al.*, 2016). Precisamente, cuando se aborda la convivencia como parte fundamental para la transformación escolar, tanto el alumnado como el profesorado suelen señalar la necesidad de mejorar la participación activa de las familias (Grau *et al.*, 2016). Pero, para fomentar esta cuestión, es necesario que las familias y alumnos conozcan los posibles cauces de participación escolar (Parra *et al.*, 2014).

Los cauces más habituales oscilan entre los que requieren una menor o mayor implicación en tiempo y dedicación, desde las sesiones de tutoría con comunicación básica entre padres y profesores, información sobre la escuela por diversos medios (p. ej.: folletos, página web o grupos de WhatsApp), diferentes vías de comunicación (p. ej.: telefónica para contactar con todos los padres al principio del curso o videoconferencias), círculos de lectura, programas formativos (p. ej.: escuelas de padres) o la participación institucional en la toma de decisiones a través de los consejos escolares (Mendoza y Barrera, 2018). También existen otros cauces de éxito con mayor implicación curricular, como son los talleres, el aprendizaje-servicio o los grupos interactivos (Torrego, 2019). Estos cauces de participación familiar implican diferentes niveles (informativo/pseudoparticipativo, consultivo/parcial y decisorio/pleno), considerando que existe una relación positiva entre dichos niveles y los de convivencia (Monge y Torrego, 2021).

Una de las formas más efectivas de prevenir los conflictos de convivencia es la comunicación abierta y sincera dentro de la escuela, dentro de la familia y entre la escuela y la familia, creando

en cada contexto un ambiente que invite a hablar, sabiendo que no habrá represalias ni reproches. Por tanto, educar en convivencia implica crear estructuras que incluyan dentro del currículo escolar una serie de contenidos y estrategias que contribuyan a la mejora de la convivencia, asignando también tiempos para tratar el tema de forma ordenada (Grau y García-Raga, 2017).

En esta investigación se parte del modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2020):

- a) Elaboración democrática de normas. Aprender a vivir democráticamente solamente se puede conseguir viviendo democráticamente. Por tanto, la práctica de la democracia en la escuela debe formar parte de la realidad educativa (Grau y García-Raga, 2017) y se necesita dar voz a la comunidad educativa de cara a poder escuchar sus aportaciones, creando espacios para el diálogo y la toma conjunta de decisiones en un entorno de responsabilidad y autorregulación (Hernández-Prados *et al.*, 2016). Al hacerlo de esta manera, se aprende más y mejor, consensuando y respetando las normas establecidas y desarrollando personas que valoran más la solidaridad, la tolerancia y el respeto (Grau y García-Raga, 2017).
- b) Equipos que intervienen en conflictos bajo los programas de mediación escolar y alumnos ayudantes. En ambos casos, estudios sobre las percepciones de los estudiantes manifiestan la pertinencia de involucrar más a las familias en estos programas (Andrés y Gaymard, 2014; García-Raga *et al.*, 2017, 2018). Incluso, esto mismo también es evidenciado desde el punto de vista del profesorado (Ibarrola-García e Iriarte, 2013).
- c) Marco protector de la convivencia. Son medidas organizativas y curriculares basadas en prácticas exitosas (p. ej.: acción tutorial centrada en la convivencia, protocolos de intervención frente al maltrato o currículo basado en metodologías participativas, metodologías como Aprendizaje Servicio (Lorenzo y Silva, 2021) o los grupos interactivos (Chocarro y Sáenz, 2016)). En cuanto a los protocolos de intervención, los resultados de la investigación muestran la importancia que profesores y estudiantes otorgan a la implicación de las familias ante casos de acoso (Giménez-Gualdo *et al.*, 2018).

Bajo esta forma de entender la convivencia escolar, cobra una especial importancia la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de las familias. En este sentido, el objetivo principal de esta investigación es analizar la percepción de alumnos y profesores en torno a la convivencia en escuelas con prácticas exitosas de participación familiar, describiendo aquellas acciones que llevan a cabo.

## **Método**

Se trata de una investigación que combina el uso de cuestionarios y grupos de discusión en centros educativos con prácticas exitosas de participación en la Comunidad de Madrid.

## **Participantes**

Se realizó un muestreo aleatorio estratificado que tuvo en cuenta la población de 897.355 alumnos de la Comunidad de Madrid. Se seleccionaron 34 centros según estratos (distrito, etapa educativa y titularidad del centro) con un nivel de confianza del 95% y margen de error del 3%. En una

investigación previa, se aplicó a estos centros el cuestionario de participación familiar y convivencia en los centros educativos (Torrego, 2019; Torrego *et al.*, 2021, 2022). En este trabajo solamente se da cuenta de los datos cuantitativos y cualitativos sobre convivencia de una submuestra de cinco centros seleccionados por sus prácticas de éxito en participación familiar (tabla 1). El nivel socio-cultural y económico de las familias era medio o medio-alto. Pero la diversidad de familias dentro de un mismo centro puede incidir en la convivencia (Ascorra *et al.*, 2019; OECD, 2019).

**TABLA 1. Descripción de los centros educativos participantes**

Identificación	Enseñanzas	Área territorial	Titularidad
Centro 1	Infantil y Primaria	Sur	Pública
Centro 2	Infantil y Primaria	Norte	Pública
Centro 3	Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato	Centro	Concertada
Centro 4	Infantil, Primaria y Especial	Norte	Pública
Centro 5	Infantil y Primaria	Sur	Pública

Fuente: elaboración propia.

En la parte de aplicación del cuestionario participaron 30 profesores y 266 alumnos de 6.º de Educación Primaria (54.89%) y 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (45.11%) de la Comunidad de Madrid pertenecientes a los centros anteriormente descritos con prácticas exitosas en participación escolar. De los profesores, la mayoría eran mujeres (76.67%) en situación de destino indefinido (80%), con una edad de 41 a 50 años (40%), con 21-30 años de experiencia laboral como docentes (36.67%), que no desempeñaban ningún cargo directivo (76.67%) y que sí ejercían como tutores (66.67%). Por su parte, la mayoría de los alumnos eran chicos (52.63%), de origen español (80.08%), integrados en un tipo de familia tradicional (83.46%), que nunca han cambiado de centro educativo (74.06%) y que tampoco han repetido curso (91.73%).

Por su parte, los grupos de discusión contaron con 59 participantes: 3 padres y 19 madres (dos miembros de la AMPA y un vocal del Consejo Escolar); 3 alumnos y 7 alumnas (dos de ESO que participaban en el Programa de Alumnos Ayudantes, y el resto eran alumnos de 4.º y 5.º de Primaria); 7 miembros del equipo directivo y una del equipo de orientación; 1 profesor y 18 profesoras (cuatro de Infantil, cinco de Primaria y 1 de ESO, y el resto sin determinar la etapa).

## Instrumentos

Para la recogida de la información cuantitativa se utilizó el Cuestionario de Modelo de Convivencia Escolar (Torrego, 2019). El instrumento utilizado se compone de 3 ítems dicotómicos (sí-no) y 19 ítems de escala tipo Likert (1-5), quedando agrupados en cuatro factores principales: procesos democráticos de elaboración de normas, marco protector de la convivencia escolar, programas de mediación y programas de alumnos ayudantes. El análisis de propiedades psicométricas de este cuestionario ha arrojado una validez y fiabilidad adecuadas en estudios previos (Torrego *et al.*, 2021, 2022).

Para recabar la información de los grupos de discusión se elaboró un guion de preguntas, tanto para el grupo de profesores y equipo directivo como para el de familias y alumnos, que hacían referencia a los aspectos que facilitan la convivencia en el centro, a los aspectos que la dificultan y a los proyectos o estrategias que se desarrollan para mejorarla.

### **Procedimiento**

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid convocó a una reunión a todos los directores de los 34 centros educativos previamente seleccionados, quienes cumplieron un registro de prácticas exitosas en participación familiar, donde describieron las iniciativas que se estaban implementando. Los criterios seguidos para la selección de los centros de prácticas exitosas fueron:

- a) Que la acción fuera especialmente relevante en, al menos, una dimensión de la participación familiar.
- b) Que afectase a dos o más dimensiones.
- c) Que fuese novedoso.
- d) Que tuviera una perspectiva global de centro.
- e) Que hubiera una participación de todos los estamentos (familias, profesores y alumnos).
- f) Si ningún otro colegio hubiera abordado alguna dimensión, entonces se incluía el centro que la implementara.

De los 34 centros seleccionados, 10 de ellos describieron las prácticas exitosas que llevaban a cabo en su centro. Entre ellos se seleccionó a cinco, siguiendo los criterios descritos anteriormente. Posteriormente, se contactó con los equipos directivos para que distribuyeran los cuestionarios. En cambio, los participantes de los grupos de discusión fueron seleccionados por los propios centros con el criterio de representatividad de las personas, y alto nivel de información e implicación en el centro.

Tanto los participantes en la encuesta como los participantes en los grupos de discusión fueron informados sobre los objetivos de la investigación, los principios de confidencialidad, el tratamiento ético de los datos por parte del equipo investigador y el carácter voluntario de esta investigación.

Después de aplicar las técnicas de recogida de datos se procedió a su análisis. En este caso, se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas y porcentajes) y comparaciones de medias (U de Mann-Whitney) para el análisis de los datos de carácter cuantitativo. Y para el análisis de la información cualitativa se recurrió al acuerdo de los códigos de análisis entre las personas que guiaron los grupos de discusión en los centros y redactaron los informes de cada caso (tabla 2). Los programas utilizados fueron SPSS y Atlas.ti, respectivamente.

**TABLA 2. Códigos de análisis**

Convivencia	1. Beneficios	1.1. Familias 1.2. Alumnos 1.3. Profesores
	2. Elementos facilitadores	2.1. Recursos personales 2.2. Recursos materiales y TIC 2.3. Recursos organizativos y espacio-temporales 2.4. Sostenibilidad
	3. Elementos que dificultan	3.1. Exigencias administrativas 3.2. Organización de estructuras 3.3. Conciliación de tiempos y horarios 3.4. Deficiente formación docente 3.5. Concepciones previas y prejuicios
	4. Evaluación y formas de mejorar la convivencia	
	5. Tipos de actividades de convivencia	

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

### Procesos democráticos de elaboración de normas

En estos centros educativos considerados de prácticas exitosas, el profesorado observó que se desarrollan procesos democráticos para la elaboración de normas ( $M = 4.26$ ;  $DT = 0.54$ ), aunque la consideración de los alumnos fue algo menor ( $M = 3.83$ ;  $DT = 0.79$ ) (tabla 3). Concretamente, tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado, lo más destacado fue la creación y revisión de las normas de clase con la participación de estos colectivos, si bien es cierto que estos procesos en las normas del centro resultaron ser los que menos puntuación media obtuvieron. En cualquier caso, para todo el constructo se encontraron diferencias significativas entre la percepción de los docentes y la percepción de los alumnos en torno a la elaboración democrática de normas ( $U = 560.50$ ;  $sig. = .00$ ).

**TABLA 3. Estadísticos descriptivos de la elaboración democrática de normas**

	Profesores		Alumnos	
	M	DT	M	DT
Las normas de clase se elaboran y revisan con la participación de los alumnos y profesores	4.50	0.65	3.62	1.16
Las normas del centro se elaboran y revisan con la participación de los alumnos, profesores y familias	3.88	1.09	3.46	1.19
Las sanciones que se aplican en el centro facilitan la reparación del daño y la corrección de la conducta	4.42	0.65	3.57	1.16
Total	4.26	0.54	3.83	0.79

Fuente: elaboración propia.

La Comisión de Convivencia de estos centros reguló la elaboración de las normas y, especialmente, buscó a través de diversos planes de actuación la prevención de conflictos. Esta actitud proactiva supone un gran esfuerzo para los profesores al implicarse activamente para que los conflictos se resuelvan de manera constructiva, pues es más rápido “apagar fuegos” que ir poco a poco enseñando a convivir.

*Lo que hacemos es más que apagar los fuegos [...] Pero esto requiere una situación muy fuerte del profesor, y una situación mental muy asentada, porque parece que tenemos que estar siempre contentos, felices y con la capacidad de escuchar a todos los niños (Prof\_8:76).*

Los grupos de discusión señalaron que promover desde las primeras etapas educativas una convivencia pacífica es fundamental, dando importancia al cuidado, cariño y respeto mutuos. Son medidas preventivas que facilitan la convivencia y se convierten en normas de comportamiento.

Los centros analizados no detallan el proceso de reflexión y negociación de las normas de convivencia, pero sí explicitan que se exponen para recordarlas, tanto en las aulas como en el patio. Por ejemplo, hay carteles en el patio que indican “en la fila nos colocamos por orden de lista” o recuerdan las instrucciones para practicar correctamente un juego o deporte como el Twister o el salto de longitud.

### Marco protector de la convivencia escolar

En líneas generales, el profesorado percibió un mejor desarrollo del marco protector de la convivencia escolar frente a la percepción del alumnado (tabla 4). Se encontraron diferencias significativas entre ambas muestras para el conjunto del constructo analizado ( $U = 1502.00$ ; sig. = .00). Concretamente, el funcionamiento de los programas de prevención del acoso y del maltrato fue el elemento más valorado, tanto para la muestra de profesores ( $M = 4.58$ ;  $DT = 0.90$ ) como para la muestra de alumnos ( $M = 4.23$ ;  $DT = 1.11$ ). Este tipo de programas existía en el 90.48% de los centros educativos que participaron en esta investigación. En cambio, también se identificaron algunos aspectos que todavía debían seguir mejorándose, como fue la elección de los delegados para los profesores ( $M = 4.14$ ;  $DT = 1.15$ ) o la difusión de las principales actuaciones del Plan de Convivencia para los alumnos ( $M = 3.37$ ;  $DT = 1.26$ ).

TABLA 4. Estadísticos descriptivos del marco protector de la convivencia escolar

	Profesores		Alumnos	
	M	DT	M	DT
La elección de delegados de curso se realiza conociendo las funciones que han de desempeñar	4.14	1.15	3.55	1.31
Durante las tutorías se analiza y valora la convivencia de los grupos	4.52	0.82	3.97	1.10
Funciona el programa de prevención del bullying y maltrato escolar	4.58	0.90	4.23	1.11
Se conocen las principales actuaciones que recoge el Plan de Convivencia	4.36	0.76	3.37	1.26
Se promueve la participación en el Plan de Convivencia	4.17	1.01	3.63	1.12
El clima de relaciones y convivencia entre las personas del centro es bueno	4.24	0.72	3.82	0.97
Total	4.44	0.35	3.83	0.79

Fuente: elaboración propia.

El profesorado manifestaba que “se está intentando que las tutorías sean proactivas, es decir, tratar temas antes de que ocurran, para ir evitando situaciones y no esperar a resolver cuando algo pasa” (Prof\_8:54), dando tiempo y oportunidades para que haya momentos en la clase en los que se fomente la escucha activa como elemento esencial de la comunicación y resolución de conflictos. Por ejemplo, en uno de los grupos de discusión se indicó que su escuela tenía dos sillas juntas “boca-oreja” para que pudiesen charlar los alumnos. Pero no solo el profesorado escuchaba a las familias, pues también se destacó el papel de la dirección para escuchar abiertamente a las familias con el fin de solucionar temas de convivencia y fomentar su colaboración en el Plan de Convivencia.

En uno de los centros educativos utilizaban fichas de reflexión para el tratamiento de conflictos: “cuando hay un conflicto se les da una ficha de reflexión para que piensen qué ha sucedido y cómo pueden solucionarlo. Esto les ayuda a verbalizar y entender mejor el problema” (Prof\_8:53).

Se apreciaron dos extremos en la sensibilización de las familias hacia el acoso escolar que dificultaban la convivencia. En un extremo estaban los prejuicios y la alarma social (p. ej.: uno de los directores recordó la hipersensibilización y el revuelo que supuso el suicidio de un alumno en 2019 en la Comunidad de Madrid). En el otro extremo, la respuesta de algunas familias ante una respuesta conflictiva de acoso de sus hijos fue asumir que eran cosas propias de la infancia.

Muchos de los centros estaban implementando metodologías activas y colaborativas que contribuían a una mayor autonomía, responsabilidad y concienciación de la importancia de las buenas relaciones entre los estudiantes. Desde Educación Infantil se implementaban estrategias cooperativas (p. ej.: “pareja de gemelos” o “parejas de hombro”) que promovieron la interdependencia positiva entre los pares y potenciaron la cooperación entre los alumnos.

Dentro del Plan de Convivencia, dos de los centros tenían organizado un proyecto de patios (con una comisión formada por familias), pues afirmaban que “el 90% de los problemas de convivencia se dan en el comedor o en el patio [...] y hay que tratar directamente el problema. Si se mejoran los juegos en el patio, la convivencia va a mejorar brutalmente” (Prof\_2:52).

Algunos de los elementos que facilitaron la convivencia eran recursos organizativos y espacio-temporales que tenían que ver con la formación de los implicados. Uno de los aspectos que destacaron en todos los centros fue la formación tanto del profesorado como del alumnado en algunos temas claves. Por ejemplo, un centro organizó grupos de investigación para trabajar propuestas concretas de convivencia, otros centros recibían formación por parte de especialistas en torno a la mejora de la convivencia y prevención del acoso escolar.

### **Programa de Mediación Escolar**

El 43.75% del alumnado afirmó que su centro educativo contaba con un Programa de Mediación Escolar. A diferencia de lo ocurrido con las variables anteriores, los profesores y los alumnos tuvieron una visión similar en torno a dicho programa ( $U = 166.00$ ; sig. = .18). La cuestión mejor valorada fue la satisfacción con el funcionamiento del programa, tanto en la muestra de profesores ( $M = 4.71$ ;  $DT = 0.76$ ) como en la muestra de alumnos ( $M = 4.15$ ;  $DT = 1.17$ ) (tabla 5). De igual forma, ambos colectivos coincidieron en señalar la valoración más baja: cuando los alumnos tienen un conflicto acuden a los compañeros mediadores.

TABLA 5. Estadísticos descriptivos del Programa de Mediación Escolar

	Profesores		Alumnos	
	M	DT	M	DT
Funciona el Programa de Mediación Escolar	4.71	0.76	4.15	1.17
Cuando los alumnos tienen un conflicto acuden a los compañeros mediadores	3.80	0.45	3.48	1.32
Los alumnos mediadores atienden problemas de convivencia	4.20	0.45	3.56	1.35
Los alumnos mediadores seleccionados presentan un perfil adecuado para las labores de mediación	4.40	0.55	3.58	1.22
El Programa de Mediación Escolar se ha publicitado entre los alumnos y familias	4.20	0.84	3.55	1.26
Total	4.24	0.26	3.65	1.01

Fuente: elaboración propia.

El Programa de Mediación Escolar se llevaba a cabo en dos de los colegios, y tanto los profesores como los alumnos consideraron que había pocos conflictos en sus centros en comparación con otros gracias a este programa. En las escuelas trataron de hacer a los estudiantes más autónomos, intentando que los propios alumnos resolviesen sus conflictos interpersonales.

Para la selección de alumnos ayudantes y mediadores, los centros tenían un procedimiento establecido: “te presentas, te da la directora una ficha y la rellenas; si a la directora le gusta cómo has escrito la resolución del problema, sí que te elige” (Alum\_7:16). También recibieron formación sobre mediación antes de intervenir como mediadores.

### Programa de Alumnos Ayudantes

El 50.50% del alumnado participante afirmó que su centro educativo contaba con un Programa de Alumnos Ayudantes. Existieron diferencias significativas entre las percepciones del profesorado y las percepciones del alumnado sobre el total de esta variable ( $U = 194.00$ ; sig. = .01). En este caso, mientras que la difusión del Programa de Alumnos Ayudantes fue una de las cuestiones mejor valoradas por el profesorado ( $M = 4.33$ ;  $DT = 0.71$ ), resultó ser la menos puntuada por el alumnado ( $M = 3.02$ ;  $DT = 1.43$ ) (tabla 6).

TABLA 6. Estadísticos descriptivos del Programa de Alumnos Ayudantes

	Profesores		Alumnos	
	M	DT	M	DT
Funciona el Programa de Alumnos Ayudantes	4.22	0.67	4.09	1.02
Los alumnos ayudantes están pendientes del resto de compañeros	4.33	0.50	3.61	1.08
Los alumnos ayudantes seleccionados presentan un perfil adecuado para las labores de ayuda	4.33	0.50	3.74	1.18
El Programa de Alumnos Ayudantes se ha publicitado entre los alumnos y las familias	4.33	0.71	3.02	1.43
Total	4.31	0.33	3.60	0.86

Fuente: elaboración propia.

El Programa de Alumnos Ayudantes estaba instaurado en dos de los centros y se percibió como una práctica exitosa. Contaban con un observatorio de la convivencia y se enriquecían con un proyecto de hermanamiento con el que hacían diversas actividades en las que un alumno de los niveles más altos cuidaba y ayudaba a los de Infantil o Primaria.

*Realizan actividades, como participar en las carreras solidarias corriendo juntos de la mano apoyándose, contarles cuentos el día del libro (el hermano mayor leía un cuento al hermano pequeño), felicitar la Navidad y llevar regalos a los alumnos de Infantil... En junio los mayores bajan con los pequeños a la piscina y nadan juntos ayudándose [...]. Los pequeñitos se sienten mimados y supercuidados y los mayores están muy involucrados, más formales... (Prof\_14:20).*

Otro de los centros, sin llegar a mencionar el Programa de Alumnos Ayudantes, implementaba unas acciones que denominaron “patrullas de alumnos”, donde se observaron muchas semejanzas entre las funciones de los alumnos que participan en el Programa de Alumnos Ayudantes y las “patrullas de alumnos”. Principalmente, la función de los alumnos era detectar problemas de convivencia que se hubiesen generado en el centro y comunicárselos a la orientadora, siendo agentes activos en la participación del centro.

*Es muy preventivo [...]. Si queremos que haya un clima bueno, es importante que participen los alumnos. Yo, como orientadora, voy tirando del hilo y observo que la pelea viene del patio, donde, ¡fíjate!, si hay un alumno con más habilidades (comunicativas y sociales), al que se le hubiera formado, eso se podría haber solucionado. Se forma a los profesores. Se estudia la estructura del programa: cómo [los alumnos] se encargan del horario, cómo se crea un equipo de convivencia y cómo participan los alumnos, pues si los alumnos van a ser los protagonistas se tienen que elegir entre ellos mismos [...]. Y tú luego vas viendo en el observatorio de la convivencia por qué han elegido a ese alumno (Prof\_14:44).*

En estos programas, los alumnos ayudantes solían abordar principalmente aspectos de integración de alumnado de nuevo ingreso y ofrecían su ayuda a alumnado con dificultades de socialización.

Los participantes en los grupos de discusión destacaron que sería necesario hacer más difusión de las actividades de convivencia que se hacen en los centros, especialmente del Programa de Mediación Escolar y del Programa de Alumnos Ayudantes. En línea con los datos cuantitativos, los alumnos valoran menos que los profesores las actividades que se llevan a cabo, lo que se atribuyó a falta de difusión.

*La causa es que desconocen las intervenciones que se hacen, porque no se pueden publicar, ya que los temas que se tratan son delicados y confidenciales. En las encuestas de calidad, incluso los profesores no valoran en su justa medida las intervenciones que se hacen relacionadas con la convivencia porque se hace una labor en la sombra. Sin embargo, se nota el esfuerzo en el mejor clima y menor conflictividad del centro (Prof\_14:47).*

## **Discusión y conclusiones**

La percepción que tienen los profesores de la convivencia en los centros y la efectividad de los programas que se implementan es mayor que la de los alumnos (Torrego, 2019).

Todos los centros de buenas prácticas tienen una forma de actuar proactiva hacia la convivencia y preventiva de los conflictos. No esperan a actuar cuando les aparece el problema, sino que van trabajando constantemente a favor de la convivencia pacífica, eligiendo metodologías didácticas basadas en la colaboración, trabajando los procesos democráticos de elaboración de normas y elección de representantes, implementando programas relacionados con la ayuda mutua o la mediación en conflictos, formando tanto a profesores como a alumnos y familias para que todo ello funcione adecuadamente, infunden poco a poco un estilo de relación y convivencia, que a su vez crea un clima social muy favorable. De hecho, estos 5 colegios de prácticas exitosas tienen puntuaciones superiores en cada uno de los ítems a la que obtienen de media los 34 centros analizados en la investigación de Torrego (2019), a excepción de las preguntas relacionadas con la elección de representantes en las que las puntuaciones son menores en estos colegios de prácticas exitosas. Sorprende que, en relación con la percepción del clima de relaciones y convivencia, los profesores de los centros de prácticas de éxito lo consideren algo más bajo que los profesores de los otros centros (Torrego, 2019) y, al contrario, los que acuden a centros con prácticas exitosas perciben un mejor clima de relación que los que no. Sin embargo, en el informe cualitativo, los profesores afirman de forma contundente que el clima de relación es muy bueno en sus centros porque trabajan proactivamente para conseguirlo dando prioridad a la convivencia y buen clima de relaciones que a otros aspectos (incluso curriculares).

Las sanciones aplicadas en estos centros promueven la reparación del daño. Esto coincide con los resultados de Mendoza González y Barrera Baca (2018), quienes afirman que los padres satisfechos con la atención de la escuela se diferencian (de los no satisfechos) en la forma de comunicación y colaboración con la escuela y aceptan las sanciones con medidas reparadoras, impuestas a sus hijos, en mayor medida que los insatisfechos. La participación activa de las familias con los profesores facilita la atención a la diversidad, favoreciendo el respeto mutuo y éxito académico (Monge y Torrego, 2021).

Tanto en esta investigación como en la de Torrego (2019), se ve necesario afianzar la elección de delegados, pues es donde se obtienen puntuaciones relativamente más bajas. Ninguno de estos 5 centros ha mencionado que enseñen de forma explícita los procesos democráticos como el consenso de las normas, la elección de delegados, la organización de la junta de delegados y cómo se organizan para canalizar la comunicación entre distintos estamentos del centro escolar e implementar las medidas consensuadas. Estos procesos son importantes porque enseñan los derechos y las responsabilidades que nos acogen como ciudadanos y miembros de una comunidad, en este caso, escolar. La junta de delegados tiene un gran papel en la convivencia de otros centros de Educación Secundaria Obligatoria con prácticas de éxito (Torrego, 2019), ya que permite a los alumnos la discusión, toma de decisiones y participación representativa en el consejo escolar. Pensamos que, en esta investigación, no ha salido a la luz este recurso porque los 5 centros analizados son de Educación Infantil y Primaria (solo uno de ellos tiene también Educación Secundaria Obligatoria).

Los profesores valoran mejor que los alumnos los aspectos relativos al marco protector de la convivencia. Sin embargo, se considera que hay que difundir y publicitar más las actuaciones que se recogen en el Plan de Convivencia, pues, no solo lo puntúan los alumnos con la media más baja, sino que los profesores reconocen que cuando cumplimentan las encuestas de evaluación para la memoria del curso, los resultados no son tan favorables como en otras dimensiones. Por tanto, coincidimos con García Raga *et al.* (2017) en que es interesante divulgar o difundir por

distintos medios el tipo de intervención que se hace y las actuaciones que recoge el Plan de Convivencia, para que la comunidad educativa sea realmente consciente de las intervenciones que se realizan y no se produzcan resultados como los aquí encontrados, donde los alumnos valoran peor que el profesorado la intervención en convivencia por puro desconocimiento de lo que se hace. Si no, pasa desapercibida una labor que como hemos visto es importante y produce buenos resultados.

García Raga *et al.* (2017) reconocen que se deben incorporar acciones que impulsen la participación de la familia, pues fue uno de los aspectos más deficitarios de su investigación sobre convivencia en contextos vulnerables. Este aspecto se ha tratado de controlar en esta investigación al elegir centros que, de por sí, eran muy buenos en participación y analizar así su modelo de convivencia. Los centros han de revisar las medidas que adoptan en el “marco protector de la convivencia” para implementar prácticas exitosas con familias que se ajusten al contexto de su centro, pues no todas sirven para todos los centros. Esto implicaría la creación de estructuras de participación de familias con una voz y un voto para que puedan desempeñar un papel activo en la comunidad educativa y poder colaborar en la convivencia democrática (Monge y Torrego, 2021). Según Grau y García-Raga (2017), en otros países se plantean políticas educativas que favorecen las actividades extraescolares deportivas, artísticas y musicales y consiguen maximizar la inclusión social, reducir el absentismo e impactar en el rendimiento. En esta labor se podría integrar a otras entidades, asociaciones y ONG de los barrios para que contribuyan a la creación de una escuela abierta al barrio y a la ciudadanía (Torrego, 2019). Parra *et al.* (2017) proponen mejorar la participación a través de programas dirigidos a aquellas familias que no muestran tanta implicación, incluyéndolas en las redes colaborativas de los centros para aumentar su compromiso.

Los centros implementan programas similares a los de Alumnos Ayudantes o Mediadores, sin ser fidedignos al marco teórico de estos programas. Tanto profesores como alumnos valoran su buen funcionamiento, al igual que ocurre en el estudio de Torrego (2019). En ambos estudios, las medias oscilan entre 4.09 y 4.71 sobre 5. Se considera que es importante mejorar la formación para no dejar escapar aspectos filosóficamente importantes de estos programas. Por ejemplo, “las patrullas de alumnos” parecen similares al Programa de Alumnos Ayudantes. Las “fichas de reflexión”, más que a un programa de intervención, se asemeja a la fase inicial del Programa de Mediación de Alumnos, en el que el paso previo es la identificación del problema y escuchar a ambas partes.

Los proyectos de convivencia en los patios de recreo se han visto como un recurso práctico y necesario para prevenir conflictos, dar alternativas de juego, reducir el aislamiento y fomentar la inclusión.

Todos los centros han recibido formación en temas variados relacionados con la convivencia para poder mejorar estos procesos. Se considera de vital importancia profundizar en la formación (profesores, alumnos y familias), ya sea a través de cursos, a distancia o de forma autónoma por grupos de investigación. García Raga *et al.* (2017) inciden en formar en mediación a todo el alumnado y ampliar las funciones de la mediación a conflictos relacionados con la enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre alumnado y profesorado.

## Agradecimientos

Investigación financiada por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid: “Estudio sobre la participación educativa de las familias y del alumnado y su impacto en la convivencia escolar en centros de la Comunidad de Madrid” (UAH-11/2019) y (UAH-120/2017).

## Referencias bibliográficas

---

- Andrés, S. y Gaymard, S. (2014). La percepción del clima escolar en dos Institutos de Educación Secundaria durante la puesta en marcha de un programa de ayuda entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 509-540. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13052>
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Ascorra, P., Ortiz, S., López, V., Núñez, C. G., Carrasco, C. y Bilbao, M. (2019). Gestión de la convivencia escolar en escuelas vulnerables con altos resultados PISA: convivencia disciplinaria vs. convivencia democrática. En P. Ascorra y V. López (eds.), *Una década de investigación en convivencia escolar* (pp. 139-160). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Chocarro, E. y Sáenz, M. (2016). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 585-601. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46911](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911)
- Díaz-Aguado, M. (dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO*. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Giménez-Gualdo, A., Arnáiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F. y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 56, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- García-Raga, L., Bo, R. M. y Boqué, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49581](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581)
- García-Raga, L., Bo, R. M. y Mondragón, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 79-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23322>
- Grant, A. y Ray, B. K. (2013). *Home, school and community collaboration*. Sage.
- Grau, R. y García-Raga, L. (2017). Learning to live together: A challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, 14(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>
- Grau, R., García-Raga, L. y López-Martín, R. (2016). Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19 (2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>

- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesorado mediador. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 367-384.
- Lorenzo, E. M. y Silva, I. (2021). Aprendizaje-servicio para el fomento de la participación, la inclusión y la convivencia. En C. Torrego y C. Monge (eds.), *Inclusión y convivencia en los centros educativos* (pp. 115-140). Síntesis.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A. y Martínez, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los Planes de Convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Monge, C. y Torrego, J. C. (2021). La convivencia escolar como dimensión configuradora de la participación dentro de un enfoque inclusivo. En J. C. Torrego y C. Monge (eds.), *Inclusión y convivencia en los centros educativos*. Síntesis.
- OECD (2019). *PISA 2018 results: What school life means for students' lives* (vol. III). OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. Á. y Hernández-Prados, M. Á. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En L. Gaviria (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á. y García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Rey, R., Casas, A. y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Reyes-Angona, S., Gudiño-Paredes, S. y Fernández-Cárdenas, M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León: un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 46-58. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1548>
- Torrego, J. C. (coord.) (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La participación de las familias y el alumnado*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Torrego, J. C. (2020). La convivencia en la escuela. En J. M. Arribas (coord.), *Diálogos de educación: reflexiones sobre los retos del sistema educativo* (pp. 171-183). SM.
- Torrego, J. C., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á. y Bueno-Villaverde, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 279, 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Torrego, J. C., Gomariz, M. Á., Caballero-García, P. C. y Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>

## Abstract

---

*State of school coexistence in centers with successful practices in family participation: perceptions of students and teachers*

**INTRODUCTION.** The participation of families and coexistence are two sides of the same coin, improving students' well-being and their academic performance. When teachers do not have an "interpersonal network" of families that support them, more academic and coexistence problems arise. The research objective is to analyze the perception of students and teachers regarding coexistence in schools with successful practices of family support. **METHOD.** A stratified sampling of 34 centers was carried out according to the district, educational stage and center ownership, among which 5 centers with the best participatory practices were identified. A script of open questions was applied for the discussion groups and a questionnaire of 22 items with adequate validity and reliability that adjusts to the dimensions of the integrated model of management of school coexistence: democratic processes of elaboration of norms, the protective framework of school coexistence, mediation programs and student assistant programs. **RESULTS.** Teachers have a better perception than their students of coexistence in the schools and the effectiveness of the programs that are implemented. All the schools with good practices have a proactive way of acting towards coexistence and preventive conflicts. They implement collaborative teaching methodologies, mutual aid programs or conflict mediation, promoting damage repair, and training teachers, students and families. **DISCUSSION.** It is necessary to strengthen the processes for electing delegates, the organization of the Board of delegates and how to channel communication between different levels. The schools implement similar programs to those of Student Assistants or Mediators, without being faithful to the theoretical framework of these programs. It is considered important to improve training so as not to miss out philosophically important aspects of these programs.

**Keywords:** *Classroom environment, Family involvement, Guidance programs, Student-school relationship.*

## Résumé

---

*L'état de la coexistence scolaire dans les établissements ayant des pratiques réussies en matière de participation des familles : perceptions des élèves et des enseignants*

**INTRODUCTION.** La participation des familles et la coexistence sont les deux faces d'une même médaille, celle de l'amélioration du bien-être des élèves et de la réussite scolaire. Lorsque les enseignants ne disposent pas d'un "réseau interpersonnel" de familles qui les soutiennent, les problèmes scolaires et de coexistence sont plus nombreux. L'objectif est d'analyser la perception qu'ont les élèves et les enseignants de la coexistence dans les écoles où les pratiques d'engagement des familles sont efficaces. **MÉTHODE.** Un échantillonnage stratifié de 34 écoles a été réalisé en fonction du district, du niveau d'enseignement et du type de contrat d'association avec l'État de l'établissement, parmi lesquelles 5 écoles ayant les meilleures pratiques participatives ont été identifiées. Un script de questions ouvertes a été utilisé pour les groupes de discussion et un questionnaire de 22 questions, dont la validité et la fiabilité ont été établies comme adéquates, a été appliqué. Ce questionnaire est adapté aux

dimensiones d'un modèle intégré de gestion de la coexistence scolaire : processus démocratiques d'élaboration des règles, cadre protecteur de la coexistence scolaire, programmes de médiation et programmes d'aide aux élèves. **RÉSULTATS.** Les enseignants ont une meilleure perception que leurs élèves à propos de la coexistence dans les établissements et de l'efficacité des programmes mis en œuvre. Toutes les écoles ayant de bonnes pratiques ont une approche proactive de la coexistence et de la prévention des conflits. Ils mettent en œuvre des méthodologies d'enseignement collaboratif, des programmes d'entraide ou de médiation des conflits, encouragent la réparation des dommages et forment les enseignants, les élèves et les familles. **DISCUSSION.** Il est nécessaire de renforcer les processus d'élection des délégués, l'organisation du conseil des délégués et la manière de canaliser la communication entre les différents niveaux. Les établissements mettent en œuvre des programmes similaires aux programmes *Pupil Helper* ou *Mediator*, sans être très fidèles au cadre théorique d'origine de ces programmes. Il est jugé important d'améliorer la formation afin de ne pas passer à côté d'aspects philosophiques importants de ces programmes.

**Mots-clés :** *Environnement de la salle de classe, Implication des familles, Programmes de tutorat, Relation élève-école.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Ángeles Bueno Villaverde (autora de contacto)

Profesora doctora de la Universidad Camilo José Cela y coordinadora de Certificados profesionales del Bachillerato Internacional. Máster en Educación Internacional y Bilingüismo. Dirige el Experto en Educación internacional. Ha realizado numerosas investigaciones sobre convivencia escolar, participación familiar en los centros educativos, metodologías innovadoras y atención a alumnos con altas capacidades intelectuales. Ha dirigido varias tesis doctorales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5625-2595>

Correo electrónico de contacto: [abueno@ucjc.edu](mailto:abueno@ucjc.edu)

Dirección de correspondencia: c/ Castillo de Alarcón, 49. Urbanización Villafranca del Castillo, 28692 Madrid, España.

### Carlos Monge López

Doctor Internacional en Educación por la Universidad de Alcalá (Premio Extraordinario). Ejerce de profesor contratado doctor en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia dentro del grupo de investigación "Desarrollo profesional: formación e innovación educativa e intercultural y diseño de medios". Posee un sexenio de investigación (2015-2020)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7761-6087>

Correo electrónico de contacto: [carlos.monge@edu.uned.es](mailto:carlos.monge@edu.uned.es)

## **Juan Carlos Torrego Seijo**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá, Madrid. Premio Extraordinario de Doctorado. 4 tramos de investigación reconocidos. Coordinador del grupo de alto rendimiento de investigación de la Universidad de Alcalá “Inclusión y Mejora educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativa”. Miembro del observatorio de convivencia de Castilla-La Mancha y de la Comunidad de Madrid. Director cursos *online* de posgrado de la Universidad de Alcalá: Convivencia y Mediación de conflictos (*online* y presencial).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2072-1959>

Correo electrónico de contacto: [juancarlos.torrego@uah.es](mailto:juancarlos.torrego@uah.es)



# ENABLERS, BARRIERS AND PROPOSALS FOR CHILD PARTICIPATION IN SPANISH MUNICIPALITIES

## *Facilitadores, barreras y propuestas para la participación infantil en el ámbito municipal en España*

ANA MARIA NOVELLA CÁMARA<sup>(1)</sup>, CLARA ROMERO-PÉREZ<sup>(2)</sup>,  
MARÍA BARBA-NÚÑEZ<sup>(3)</sup> AND ALBA QUIRÓS GUINDAL<sup>(4)</sup>

<sup>(1)</sup> University of Barcelona (Spain)

<sup>(2)</sup> University of Sevilla (Spain)

<sup>(3)</sup> University A Coruña (Spain)

<sup>(4)</sup> National University of Distance Education (UNED) (Spain)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96430

Fecha de recepción: 10/09/2022 • Fecha de aceptación: 10/01/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Ana Maria Novella Cámara. E-mail: [anovella@ub.edu](mailto:anovella@ub.edu)

Cómo citar este artículo: Novella Cámara, A. M.<sup>a</sup>, Romero-Pérez, C., Barba-Núñez, M. and Quirós Guindal, A. (2023). Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 105-121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430>

---

**INTRODUCTION.** The EU Strategy for the Rights of the Child (2022-2027) has highlighted the importance of strengthening working relationships between the political authorities and children population to defend youth rights and inclusion in local, national and European decision-making. This paper aims to identify enabling factors and barriers to participatory practices with children and to make proposals for developing these practices in the context of the network of municipalities belonging to the International Association of Educating Cities (IAEC) and the Child-Friendly Cities Initiative (CFCI). Identifying these factors will enable to propose strategic actions leading to a full children participation in political and democratic life. **METHOD.** The study was part of a nationwide project with a mixed-method approach. Data were collected via two self-administered online surveys with ad hoc design. The sample consisted of 136 girls, boys and adolescents, 191 local government officers and 88 elected representatives. The resulting data was analysed via a content analysis using Atlas-ti software. **RESULTS.** Respondents agreed on the need for greater political commitment towards child participation, and to increase the arenas where under-18s can make decisions and carry out initiatives to transform their social environments. **DISCUSSION.** The obtained results support the importance of valuing child participation and highlighted the need to promote cooperative actions between girls, boys and adolescents and policy makers to influence municipal policy. The need for child participation as an indispensable element of the public sphere was made visible, for it to be articulated in settings where children can work together with elected representatives, and for it to have a tangible impact on municipal policy, as recommended by the Council of Europe.

**Keywords:** *Barriers, Children's rights, Enablers, Local government, Qualitative research, Participation.*

## Introduction

The UN Convention on the Rights of the Child (CRC, 1990) stipulates that children have the right to have their voices heard in all decisions affecting them in the different settings in which they grow, develop and learn (articles 12-13, 15-17). “Participation” is defined as the right of under-eighteens to be involved in matters and decisions affecting them and to have their views taken into account by policy makers. The CRC also recognizes the right to collective child participation through assemblies and associations (Article 13). The political and community spheres are identified as genuine spaces for child participation.

The community and political spheres offer plentiful opportunities for the exercise of the children’s citizenship rights (Novella *et al.*, 2022; UNICEF, 2022). However, putting these rights into practice is a complex issue and remains a major challenge facing the CRC and democratic societies in general, as recognised by the Committee on the Rights of the Child (2009, 2016) and the Council of Europe (COE, <https://www.coe.int/en/web/children/home>).

The current COE Strategy for 2022-2027 (Committee on the Rights of the Child, 2022) continues to stress child participation as a strategic objective in the European policy agenda, since entrenched practices, sociocultural attitudes and political and economic barriers persist in circumscribing this right. Local policies play an important role in promoting child participation (Tonucci, 2018). Firstly, local actors are in close contact with the child and adolescent population and can develop context-specific initiatives which are more likely to have a direct impact. Also, they can furnish the infrastructure (human and economic resources, facilities, advisory services and time) to ensure this. In Europe, municipal policies promoting child participation have a tendency towards, on the one hand, legal regulation, and on the other, broad autonomy in decision-making, which depends on local policy priorities (Augsberger *et al.*, 2018; Forde *et al.*, 2020). In Spain, according to the results of the 2<sup>nd</sup> National Strategic Plan for Childhood and Adolescence 2013-2016 (PENIA, Ministry of Health, Social Services and Equality [MSSSI], 2015), in this period child participation was the least valued objective among administrators and elected officials. This shows that child participation is currently more an idealised discourse than a genuine conviction, at least in the Spanish context. In order to make progress in this area, then, certain obstacles other than those involving resources and infrastructures must be overcome; among them, society’s collective image of children and their political empowerment (Agud *et al.*, 2014).

### Enablers of and barriers to children’s participation in the public sphere

Research on the enablers and barriers to child participation in the public sphere is scarce, and there are even fewer studies focusing on this issue in local politics (Derr and Tarantini, 2016). The documentary sources available are from international bodies such as the COE and the CRC. Both hold the idea of child participation as a constant, comprehensive, multi-setting process that unfolds at international, national, regional and municipal levels and centres on the development of participatory arenas in which children and adolescents (CAA) can acquire greater control over decisions and actions affecting their lives and environments.

This study starts from this international discursive and regulatory context. The very concepts of participation and citizenship impel us to do so, since it is not the same to theorise child participation—or indeed, citizen participation—from the standpoint of liberalism than from the community perspective, although in both cases citizen participation is key. Despite this, in political practices of all ideological stripes, the type of participation given least priority is that of children (Jäntti and Kurdela, 2021), with all likelihood because they do not provide votes.

To analyse the enablers and barriers to child participation, this study adopts two different conceptual frameworks. First, the ecological model of child participation proposed by Gal (2017), and second, the model developed by RAND Europe and Eurochild (2021), which analyses child participation in the democratic and political life of the European Union.

The ecological approach (Gal, 2017) argues that child participation in the public sphere is furthered when the macrosocial system (the sociocultural and political environments), the meso-system (school, municipal and community settings), the microsystem (the family) and the personal environment (individual capacities) act in synergy to position child empowerment at the core of their concerns. The participatory model, in addition, proposes a coordinated, sustained approach with permanent mechanisms giving CAA the opportunity to participate in decision-making processes (RAND Europe Report, 2021). A study by Forde *et al.* (2020) highlights as major obstacles the narrow social image of child citizenship and the scarcity of resources (both economic and human) allocated to it. The findings of the European Network of Youth Advisors Forum (ENYA, 2020) are similar to those obtained in the former study.

The studies consulted all identified four major categories of factors that facilitate or hinder child participation (Crowley *et al.*, 2020; Hub na nÓg, 2015; Ministry of Education, Social Policy and Sports [MEPSD], 2008), namely: (a) institutional and organizational commitment; (b) training and community competence; (c) resources (economic, human, infrastructural and time); and (d) the use of process evaluation as a tool for improvement and knowledge transfer that can work more systematically and rigorously towards developing CAA participation.

The main objective of this study was to analyse the enablers and barriers perceived by CAA, local government officers and elected officials regarding participatory practices for children at the municipal level. Further, the study aimed to outline concrete action proposals to enhance children's participation in the community and local politics. Contrasting the three points of view—of local government officers, elected representatives and CAA—made it possible to identify specific needs in the exercise of child participation and to extrapolate recommendations for actions.

## **Method**

The study formed part of a larger research project of mixed-method design (Wood and Smith, 2018). The data collected were yielded by a descriptive study on the state of child participation in municipalities belonging to IAEC and CFCI and represented phase one of the wider project. The study consisted of an online self-administered survey (Díaz de Rada, 2012, 2021) designed to explore the enablers, barriers and challenges regarding child and adolescent participation practices as perceived by CAA, local government officers and elected representatives at the municipal level.

## Sample

A total of 415 people participated in the study. Of these, 191 were local government officers and 88 were elected officials working in departments or areas of local administration with direct involvement in child participation policies. Respondents came from 179 Spanish municipalities belonging to the total of 386 that are members of IAEC and/or CFCI. 35.8% of the councils participating formed part of the CFCI network and 24.2% of IAEC, while 28% belonged to both networks and the remaining 12% to other networks. The adult informant sample had a sampling error of  $\pm 5.4\%$ , with a confidence interval of 95% and a p-q of 0.5 (with probability sampling).

The local government officers were mainly middle-aged (61% from 36 to 55) and mostly women (61%). 90% held university degrees or higher and more than half (53.9%) had specific training in CAA participation. The elected representatives were also mainly middle-aged (52.6% from 36 to 55 years old) and mostly female (58%), with 30% from departments of education, 20% social services, 14.3% children and youth, 11% culture and community development, and 1% sustainability, participation and urban planning.

Turning to the children and adolescents, 136 aged 10 to 14 were surveyed. Of these, 69 identified themselves as girls, 63 as boys, and 4 did not provide this information. The CAA were from 15 Spanish municipalities belonging to three Autonomous Communities (Galicia, Andalusia and Catalonia).

Two-stage cluster sampling was used, selecting the primary units (municipalities) by convenience, and the final units (individuals) by non-random routes and by convenience.

## Instruments

The data-gathering instruments were as follows:

- The Childhood and Participation Questionnaire (in two parallel adapted versions). This was designed for the elected officials and local government officers and comprised closed demographic questions and open questions on: (1) the forms of CAA participation in their municipalities; (2) the practices and experiences of child participation in local politics; (3) the opportunities, obstacles and challenges associated with child citizenship and their participation in the community, institutions and governance.
- CAA Questionnaire (in a single version) addressed to the children and adolescents (aged 10-14). This comprised closed demographic questions and open questions exploring their participation in terms of: (1) its meaning and value; (2) its possibilities and realities in the municipalities; (3) the importance attributed to it by local councils; (4) enabling and hindering factors; (5) proposals for boosting it.

## Procedure

The questionnaires for the elected officials and local government officers were administered online using the Alchemer platform (February-September, 2020). Respondents were contacted previously, inviting them to take part and apprising them of confidentiality, informed consent

(Organic Law 3/2018 of December 5) and the commitments of the research team. For the CAA, data were collected using Microsoft Forms from November 2021 to June 2022. The study complied with the Horizon 2020 Research and Innovation Framework Program (H2020), the Responsible Research and Innovation (RRI) model and the Keeping Children Safe Standards, and was approved by the University of Barcelona (Spain) ethics committee. Once the data had been gathered and validated, two databases were designed with the labels and weightings corresponding to each questionnaire, and the data were analysed as described in the following section.

The quality of the study was ensured by triangulation of respondents (Flick, 2015) and researchers (Cresswell, 2013) and a stakeholder review (Stake, 2013). IAEC and CFCI managers were involved in the design of the instruments, the data collection process, the contrasting of results and their return to respondents.

### Data analysis

The statistical analysis program SPSS was used to process the demographic data, while those yielded by the open-ended questions were analysed qualitatively (Martínez Miguélez, 2004) via specialized Atlas.ti software. A category map made up of twelve categories was created. As Table 1 shows, some of these were identified by the three groups surveyed, while others were not.

**TABLE 1. Categories used for qualitative data analysis**

Categories	Identified in local govt. officer responses	Identified in elected official responses	Identified in CAA responses
Adaption of initiatives to CAA needs and rights	x	x	x
Interdepartmental cooperation	x	x	
Inter-council cooperation	x	x	
Culture of CAA participation	x	x	x
Skills and training	x	x	
Social impact of projects	x	x	x
Implementation of proposals	x	x	x
Political commitment and leadership	x	x	x
Planning and organisation	x	x	
Resources	x	x	x
Sustainability	x	x	
Visibility and dissemination	x	x	x

*Note. Table designed by the authors.*

The categories were defined by means of a prior analysis of the data based on the main categories from the study objectives (enablers, barriers and proposals). Lastly, a number of analytical reviews of the materials were performed, which yielded new categories and subcategories related to each other in an abductive or hypothetical manner.

## Results

Results took as a reference the dimensions analysed in the study, namely: (a) enablers of child participation; (b) barriers to it; and (c) proposals for developing it. Table 2 shows the subdimensions that were identified for each of these, outlined below.

**TABLE 2. Subdimensions identified from the content analysis**

Factors that ...	Content
Enable CAA participation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Having structures and bodies of CAA participation</li> <li>• Specific CAA participation strategies implemented</li> <li>• Political commitment and leadership</li> <li>• Cooperation with schools</li> <li>• Other important factors</li> </ul>
Hinder CAA participation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence and/or inefficacy of existing structures and mechanisms and lack of adaptation of initiatives to CAA needs and rights</li> <li>• Social representation of CAA citizenship</li> <li>• Limited commitment from politicians and other actors</li> <li>• Lack of resources</li> <li>• Invisibility of forms, settings and structures of participation</li> <li>• Impact of COVID-19</li> </ul>
Emerge as proposals for development	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Address CAA more, working together</li> <li>• Boost participation practices for and with CAA</li> <li>• Reframe CAA citizenship and participation</li> <li>• Strengthen participatory practices and the functioning of participatory bodies</li> <li>• Increase number of settings for dialogue with authorities and peers</li> </ul>

*Note. Table designed by the authors.*

### Enablers of child participation

#### *Having structures and bodies for child participation*

This was the factor most often cited by the three groups surveyed. Participants referred to the local child and adolescent councils (LCAC), their regulation and their status as a consultative body; to children's plenary sessions; to participation commissions; and to CAA participation bodies in general. They stressed the importance of "active participation with the government team" (elected officials), not linked exclusively to an area/department for children or youth, but "in all aspects of the city" (local government officer), and with real impact, in which "they ask the LCAC to work with us and we are taken into account" (CAA). The government officers and elected representatives coincided in highlighting the institutional backing that the programs they had put in place received from joining the Network of Educating Cities and the Child Friendly Cities Initiative.

#### *Specific CAA participation strategies implemented*

CAA referred to initiatives of a consultative nature such as "voting", "surveys", "collecting proposals via an app"; activities involving dialogue and debate, such as "social media forums" and

“school assemblies”; direct communication actions, such as “visiting the city council”, “video call with the mayoress”, “writing letters to the city council”; and actions of dissent, such as “complaints to the council” and “demonstrations”. Both the government officers and elected officials coincided in highlighting the importance of consultative processes for CAA on matters affecting them, for example by involving them in the design of initiatives through “organizing meetings, dialogues among professionals and CAA to exchange opinions and enhance initiatives” and via actions involving the design of local facilities and resources management, such as “park design” and “participatory budgets”. The boundaries between child participation at the municipal level and other forms of participation were blurred, however, since numerous responses from CAA and elected officials referred to other forms of participation (culture, leisure, sports, etc.).

### *Commitment and political leadership*

Much importance was given to the proactivity of government personnel. Discussing this, respondents used concepts such as keenness, belief, complicity, conviction, will, dedication and engagement. CAA affirmed that “the mayor is aware that that children and adolescents can contribute a lot to the municipality” (CAA). Elected officials stressed that “sustaining political will over time” (elected official) should not be disrupted by changes in government. The administrative officers emphasized the “political engagement and commitment of key actors” (local government officer). Likewise, reference was made to leadership and the importance of supporting, empowering, being a driving force, showing trust, interest, sensitivity, and seeking consensus and collaboration. On many occasions, when CAA mentioned these factors, they did so in the form of proposals and not as a recognition of something they saw as established fact.

### *Working with schools*

CAA stressed the role of schools in promoting participation: “It’s the only place where they ask us questions”; “It increases children’s participation”. Schools were cited to a greater extent than other actors (families, associations or local government itself). The government officers also highlighted the importance of working with schools, where they found support, cooperation, alliances and engagement, seeing them as “allies and as suppliers of assets to the council” and “a bridge between children and the local administration”.

### *Other important factors (participatory culture; closeness to CAA needs and interests; safe and friendly spaces; resources)*

The three groups of informants also coincided in highlighting three further factors: sociocultural progress in ways of seeing children and their participation (i.e. seeing them as citizens and taking their opinions into account); the promotion of initiatives and actions adapted to their needs and interests; and cultivating the communication and dissemination of the settings and potentials of CAA participation. As opposed to the other two groups, CAA stressed the importance of having safe settings where they were well treated, valuing positively “being treated well and working together without discrimination”, being able to “go without fear”, and finding “respect for the LGTB community” and “people who can help, listen and understand”. On the other hand, the government officers and elected representatives referred more to the importance of organizational issues and human and economic resources.

## Barriers to child participation

Most of participants' responses concerning hindrances to CAA participation were formulated as "lack/absence/scarcity of" or "need for", thus clearly indicating the path to take in terms of proposals for improvements that they saw as important.

### *Absence and/or inefficacy of existing structures and mechanisms and lack of fit between initiatives and CAA rights and needs*

This was one of the factors most frequently cited by all three groups surveyed. Firstly, they remarked that it was difficult to find a place for participation in the children's schedules due to an excess of school and extracurricular activities. Secondly, they highlighted methodological rigidity and adult resistance to modifying long-established activities, formats and content that were unappealing to children: "They don't work, but they're kept up for symbolic reasons" (elected official). CAA cited specific issues to be addressed, namely, the brevity of meetings, since "in one meeting we can't do everything we've planned"; limited numbers of places; discontinuity in projects; the digital gap; lack of representativeness; and unequal access to participation.

### *Social representations of child citizenship*

Local government officers and elected representatives coincided in highlighting a tendency to see CAA as objects of protection, thereby denying them their status as subjects with full rights. CAA recognized their legal minority as a barrier and stated that they felt they had no influence, also identifying certain adult-centric attitudes and beliefs among the older generations, such as hypocrisy, lack of respect, mistrust, belittlement, unwillingness to listen and understand, denial of opinions, appropriation of decisions, etc.: "They don't believe that we children can contribute anything good to the municipality", and: "They think it's not necessary to take young minds into account". Likewise, all three groups surveyed noted the absence of a participatory culture, a generalized lack of knowledge about its meaning, scope and implications, and a scarcity of participatory habits. CAA stated: "We don't understand it, we don't care and it's difficult", identifying attitudes such as lack of interest and motivation, reluctance, apathy, discouragement, lack of commitment, etc.; and they also saw shyness, distrust and "fear of doing it wrong" or "not knowing how to do it" as handicaps to involvement.

### *Limited commitment from politicians and other actors*

The absence of political engagement and the tendency not to respond to demands or to do so only partially and late were criticized by respondents. The government officers remarked that, in many cases, "The projects presented by both children and adolescents' councils are really interesting and offer ideas, but in the end they don't get any further than being proposals". They remarked that "An immediate response is needed —positive or negative, but well-founded and argued— so that the council can have a participatory and not just consultative role". The elected officials acknowledged that changes in priorities stemmed from governmental changes and CAA stressed that "the mayor is too busy to attend to CAA". They also referred to the need for greater collaboration with families, due to the need for CAA to seek family authorization to participate in certain settings.

### *Lack of resources*

While CAA made this point in a general sense, the local government officers specifically remarked on the insufficiency and inadequacy of the existing economic and material resources available. They criticized the fact that they had “few human resources to carry out the participatory processes with these age groups” and that “the working day is overloaded with bureaucracy”.

**The invisibility of the forms, settings and structures of participation** was perceived as an aspect to be improved, via communication and dissemination campaigns that would counteract widespread public lack of information.

**The impact of COVID-19** (anti-contagion measures, for example) was seen as a barrier to CAA participation.

### **Proposals for developing child participation**

Children and adolescents’ ideas for promoting their participation were more specific than those of the government officers and elected representatives, who focussed on more generic issues. From the triangulation carried out, the following proposals were identified.

#### *Addressing children more and working together*

All three groups of respondents concurred on this idea, and it was one of the most often mentioned. CAA stated that their opinions should be taken into account and there should be opportunities to “involve kids more in the things that are done in our municipality”. Specifically, they called for “the mayor to ask for our opinions and act on them, otherwise it’s useless” and for “the city council to reach out to us so we can work together more”. The elected officials agreed on this, specifying that it was necessary “to respond to long-standing demands”, and stating that participation should be binding and have an impact on local policy, “to improve the feedback process regarding the proposals made by the CAA who participate in the children’s plenary session”. As proposals, the government officers highlighted involving more children and recognizing their civil rights: “bearing their opinions in mind when making decisions”. The elected officials remarked that advances could be made by acting on CAA suggestions, thus agreeing with the CAA; however, CAA and local government officers recalled that it was necessary to ensure a more basic level of commitment, such as taking CAA more into account and listening to them.

#### *Boosting participatory practices with and for CAA*

The local government officers and elected representatives focused on setting up participatory practices that did not yet exist in their municipalities. Non-specific actions were mentioned, such as “opening new participation channels” or “creating a platform for working together” (government officer), in addition to more concrete ones, such as the creation of councils, forums, debates, participatory processes, multivalent groups and digital media. The CAA agreed with the adults’ proposals, but stressed that such initiatives should be ones “that can interest us more” and “can inspire society” and be age-appropriate, motivating and “appealing to kids”. They proposed

“having fun events, saying more cheerful stuff so that we’re entertained, and not explaining too much because in the end that gets boring”.

#### *Reframing child participation and citizenship*

The elected officials proposed “placing children and adolescents at the heart of our policies, adjusting them to their needs”, as well as developing the concept of child participation. The local government officers suggested “seeing CAA participation as a permanent process and not an isolated event”, and described such participation as stable, concrete, feasible, applicable, binding, future-oriented, etc. They also proposed “facilitating listening to children’s voices and positioning them as full citizens” on political agendas. For their part, the CAAs ideas tended more towards making themselves and their activities more widely known. They proposed “sending a letter to everyone to let them know that we have participation” or “getting a voice through celebrities on TV”.

#### *Consolidating participatory practices and strengthening the functioning of youth/children’s councils*

This proposal emerged from the elected officials and local government officers and concerned the CAACs. Elected representatives suggested that practices be “more dynamic and participatory” for CAA. They also proposed reaching out to more CAA in the municipalities, either by increasing communication channels and/or “expanding the number of participating centres and organisations”. They also suggested meeting more often with CAA, “creating channels to improve feedback”, embracing technological media and fostering CAAC self-management. The government officers proposed making internal changes in favour of children’s participation and “strengthening the role of multipliers (peer education) among the members of the children’s council”. These changes would include: “greater frequency of working meetings with the council”; “structuring working groups”; regulating the number of topics discussed and activities carried out; improving communication with the CAA represented by the councils; organizing plenary sessions; coordinating with other councils, agents or organisations; boosting autonomy for developing their own projects and promoting CAA leadership. With regard to other initiatives, it was proposed to give continuity to and/or strengthen the participatory practices already in operation in order for them to gain stability and durability. Reference was mainly made to official organs, but also to other practices as part of municipal projects or programmes. The government officers formulated proposals such as: “increasing CAA participation in municipal programmes and projects”, “boosting child and adolescent participation in the municipality and facilitating and optimizing participatory processes” or “giving child participation continuity beyond the children’s council”.

#### *Increasing the number of platforms for dialogue with authorities and peers*

The CAA suggested cooperative and co-responsible actions, increasing relationships with the municipal authorities and planning public policy jointly. They also proposed actions to reach out to a larger number of CAA in the municipality and interact with them.

## **Discussion and conclusions**

The initial objective of this study was to analyse the enablers, barriers and proposals perceived by CAA, local government officers and elected officials regarding the practices implemented in their municipalities to promote child participation.

The most significant finding was that there was strong agreement among respondents — CAA, government officers and elected representatives— on the enablers, hindrances and proposals for action regarding child participation practices at the local level. Another important finding was that the responses of each of the groups surveyed were highly congruent and consistent with each other. The results of this study therefore coincide with the prior literature review on factors promoting or hindering child participation (Collins *et al.*, 2016; Crowley *et al.*, 2020; Hub na nÓg, 2015; Ministry of Education, Social Policy and Sports [MEPSD], 2008).

The fact that an inductive coding exercise on facilitators, barriers and proposals produced similar results, albeit in the opposite direction, leading to results that might appear to be “redundant”, shows the existence of elements that both children and technical and political figures consider central to promoting child participation.

In the area of enablers and barriers, findings highlighted the following factors: “political commitment and leadership” (as the RAND Europe Report 2021 also concluded), provided that it was stable over time and not affected by changes in government; comprehensive and well-coordinated “strategies” linking the different actors, with the creation of arenas and platforms for horizontal dialogue and planning; and sufficient “allocation of resources” —economic, human, infrastructure and time. “Making the forms, settings and structures of all CAA participation visible” was also recommended, along the lines formulated by Brown *et al.* (2019) and Crowley *et al.* (2020). As Author *et al.* (2021, p. 72) remark, “An environment where children’s participation in municipal government is multiple and plural means an overall context with greater possibilities and opportunities for participation”.

The study identified the absence of a participatory culture as a salient barrier. In relation to this, the need to overcome “dominant social representations” in our culture was mentioned, since these are underpinned by a reductionist conception of childhood and participation (Crowley *et al.*, 2020; Forde *et al.*, 2020). The authors cited see it as essential for local governments to offer specialized training in children’s rights and approaches to enhancing them.

Turning to proposals for boosting child participation, participants indicated the importance of child empowerment, participatory culture and platforms for dialogue and cooperation with authorities and peers. An important finding was that the CAA suggested “doing things together” with adults, and that they should be taken more into account and involved more in municipal affairs. This proposal corresponds to the principle of child agency, contrasting with our culture’s dominant “social representation of childhood”, which positions it as inferior to adult citizenship (Krechevsky *et al.*, 2014 and Ramiro and Alemán-Bracho, 2016). Amongst the proposals, the importance of increasing “settings and arenas for dialogue with local authorities and other children” was also mentioned, along the lines indicated by Andersson (2017), Cahill and Dadvand (2018), Kay and Tisdall (2021) and Messina and Valdés-Cotera (2013). Much of the social impact that local participatory experiences have is the result of the empowerment of CAA in the co-design and implementation of municipal initiatives aimed at developing the community and strengthening the social fabric (Egli, 2020; Sant and Davies, 2018; Novella *et al.*, 2013; Wong *et al.*, 2010).

In light of the literature consulted and the study findings, we would suggest that approaches to advancing child participation in municipalities should focus on the following areas: institutional and political commitment; reframing views of childhood and child participation; training;

resources; horizontal coordination and collaboration; and boosting genuinely participatory processes with CAA. In agreement with Lay-Lisboa and Montañes (2018), McMellon and Tisdall (2020) and Riggio (2002), we see this as the only way to progress towards a participatory model of child participation, in which the empowerment and leadership of children can go beyond paternalistic, protectionist or hegemonic models.

The results referring to facilitators, barriers and proposals correspond to a general analysis differentiated by groups. It would be interesting to complement this with an exploration of the relationships at a particular level between what each of the subjects identifies in these three dimensions, as well as the cross-referencing with information on the forms, practices and experiences of child participation that they develop in their municipality, insofar as the opinions expressed on these issues by the people surveyed may differ according to their accumulated experience.

The results of this study are subject to at least two limitations. First, the absence of similar previous empirical studies on this topic that triangulate data among the three groups of informants surveyed here (elected officials, local government officers and CAA). Second, the data from the sample of elected officials and government officers came from six autonomous communities, while data from the CAA sample could only be collected from three; thus it is possible that this may have led to a bias in results.

## Conflict of interests

The authors of this study declare that they have no conflict of interest.

## Acknowledgments

This study was funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation, the European Regional Development Fund and the State Research Agency (Spain), as part of the project titled “Childhood and Participation. Diagnosis and proposals for active and inclusive citizenship” (RTI2018-098821-B-I00). <https://bit.ly/3hh9wOL>

## References

---

- Agud, I., Novella, A. & Llena, A. (2014). Conditions for effective children's participation, according to children's voices. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 46, 9-21. <https://bit.ly/3RSiHoc>
- Andersson, E. (2017). The pedagogical political participation model (the 3P-M) for exploring, explaining and affecting young people's political participation. *Journal of Youth Studies*, 20(10), 1346–1361. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1333583>
- Augsberger, A., Collins, M. E. & Gecker, W. (2018). Engaging Youth in Municipal Government: Moving Toward a Youth-Centric Practice. *Journal of Community Practice*, 26(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/10705422.2017.1413023>

- Brown, C., De Lannoy, A., McCracken, D., Gill, T., Grant, M., Wright, H. & Williams, S. (2019). Special issue: child-friendly cities. *Cities & Health*, 3(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/23748834.2019.1682836>
- Cahill, H. & Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.001>
- Collins, M. E., Augsberger, A. & Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.007>
- Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General n.º 12*. El derecho del niño a ser escuchado. Convención sobre los Derechos del Niño. <https://bit.ly/3nAnkW9>
- Comité de los Derechos del Niño (2016). Estrategia del Consejo de Europa para los derechos de los niños y las niñas (2016-2021). Derechos humanos de los niños. Consejo de Europa. <https://bit.ly/3IjZjwT>
- Comité de los Derechos del Niño/Comité Directeur pour les Droits de l'Enfant (CDENF) (2022). *Stratégie du Conseil de l'Europe pour les droits de l'enfant (2022-2027)*. Les droits de l'enfant en action : poursuivre la mise en oeuvre et innover ensemble. [Estrategia del Consejo de Europa para los Derechos del Niño (2022-2027). Los derechos del niño en acción: conseguir su puesta en práctica e innovar conjuntamente]. <https://bit.ly/3AignRs>
- Convención sobre los derechos del niño. Asamblea General de las Naciones Unidas (1990). Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de julio de 1990. <https://bit.ly/3iJNq5c>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. choosing among five approaches* (3.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Crowley, A., Larkins, C. & Pinto, M. (2020). *Listen – Act – Change. Council of Europe Handbook on children's participation for professionals working for and with children*. Council of Europe. <https://bit.ly/3OSliLD>
- Derr, V. & Tarantini, E. (2016). "Because we are all people": outcomes and reflections from young people's participation in the planning and design of child-friendly public spaces. *Local Environment*, 21(12), 1534-1556. <https://doi.org/10.1080/13549839.2016.1145643>
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de encuestas por Internet. *Papers*, 97(1), 193-223. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Díaz de Rada, V. (2021). Utilización conjunta de encuestas administradas y autoadministradas. ¿Proporcionan resultados similares? *Revista Española de Sociología*, 30(1), a09. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.09>
- Egli, M. I. (2020). La participación social como herramienta de aproximación para la transformación de la política pública urbana. *European Public & Social Innovation Review*, 5(1), 81-97. <https://doi.org/10.31637/epsir.20-1.7>
- ENYA (2020). Let's talk young, let's talk about children's rights in decision-making. Report from ENYA Forum 2020. ENOC/Barncombudet. <https://bit.ly/3qW14t7>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Forde, L., Kilkelly, V., Kelleher, D. & Lundy, L. (2020). *The Right of Children to Participate in Public Decision-Making Processes*. Save the Children International. <https://bit.ly/3OX1tnQ>
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*. 79, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>

- Hub na nÓg (2015). *Participation Framework National Framework for Children and Young People's Participation in Decision-making*. Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth. Government of Ireland. <https://bit.ly/3QZRslD>
- Jäntti, A. & Kurdela, K. (2021). How Municipalities Can Enhance Citizen Participation? Exploring the Views of Participants and Non-Participants. *Scandinavian Journal of Public Administration*. 25(1), 23-42. <https://bit.ly/3uh2PSp>
- Kay, E. & Tisdall, M. (2021). Meaningful, effective and sustainable? Challenges for children and young people's participation. In M. Bruselius-Jensen, I. Pitti, E. Kay & M. Tisdall, *Young People's Participation* (pp. 217-234). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policy-press/9781447345411.003.0013>
- Krechevsky, M., Mardell, B. & Romans, A. N. (2014). Engaging City Hall: Children as Citizens. *The New Educator*, 10(1), 10-20. <https://doi.org/10.1080/1547688x.2014.868212>
- Lay-Lisboa, S. & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue2-fulltext-1176>
- Ley Orgánica /2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://bit.ly/2RBZTKI>
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- McMellon, C. & Tisdall, E. K. M. (2020). Children and young people's participation rights: Looking backwards and moving forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157-182. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>
- Messina, G. & Valdés-Cotera, R. (2013). Educating cities in Latin America. *International Review of Education*, 59(4), 425-441. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9369-x>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deportes [MEPSD] (2008). *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. <https://bit.ly/3nqAvf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI) (2015). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (II PENIA 2013-2016). Evaluación intermedia*. <https://bit.ly/3y516TG>
- Novella, A., Agud, I., Llena, A. & Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65(3), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23166>
- Novella, A., Sabariego, M., Esteban, M. B. & Crespo, F. (2022). *Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local. Pilares que facilitan la participación*. Unicef España. <https://bit.ly/3S9Nble>
- Ramiro, J. & Alemán Bracho, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers. Revista de Sociología*, 101(2), 169. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2218>
- RAND Europe (2021). Study on child participation in EU political and democratic life. Final Report. RAND Europe/Eurochild. European Commission. <https://bit.ly/3OSkpUr>
- Riggio, E. (2002). Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, 14(2), 45-58. <https://doi.org/10.1177/0956247802014002>
- Sant, E. & Davies, I. (2018) Promoting participation at a time of social and political turmoil: what is the impact of children's and young people's city councils? *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 371-387. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1337719>

- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa* (vol. 3) (pp. 43-102). Gedisa.
- Tonucci, F. (2018). Poner a los niños en la política significa hacer una buena política: 25 años de escucha en el proyecto “La ciudad de los niños”. In A. Llena & A. Novella (coords.), *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Graó.
- Unicef (2022). *Effective, representative, and inclusive child participation at the local level A study on child and youth councils in UNICEF National Committee countries. Based on the views of child and youth council members in selected National Committee countries*. Unicef. <https://bit.ly/3BQczqQ>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Wood, P. & Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

## Resumen

---

### Facilitadores, barreras y propuestas para la participación infantil en el ámbito municipal en España

**INTRODUCCIÓN.** La Estrategia para los Derechos del Niño (2022-2027) ha señalado la importancia de fortalecer las relaciones de colaboración entre las autoridades políticas y la población infantil para defender los derechos de los niños y su inclusión en la toma de decisiones locales, estatales y europeas. El objetivo de este trabajo es identificar los elementos facilitadores, barreras y propuestas de las prácticas participativas con la infancia en la red de municipios que forman parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI). Identificar estos elementos posibilitará proponer acciones estratégicas que redunden en la participación infantil en la vida política y democrática. **MÉTODO.** Este estudio que se presenta forma parte de un proyecto nacional sustentado en un diseño de métodos mixtos. Los datos se recogieron mediante dos encuestas autoadministradas en línea diseñadas *ad hoc*. La muestra la conformaron 136 niñas, niños y adolescentes, 191 figuras técnicas municipales y 88 cargos electos. Se aplicó un análisis de contenido mediante el Atlas-ti para el análisis de los datos. **RESULTADOS.** La muestra encuestada coincide en destacar la necesidad de un mayor compromiso político a favor de la participación infantil, así como extender los espacios donde los menores de dieciocho años puedan tomar decisiones y llevar a cabo acciones que transformen su entorno. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos apoyan la importancia de valorar la participación infantil, así como la necesidad de impulsar acciones colaborativas entre niños, niñas y adolescentes y los responsables políticos a fin de incidir en la política municipal. Se evidencia la necesidad de que la participación de la infancia en la esfera pública sea visibilizada como imprescindible, se concrete en espacios de acción colaborativa con los cargos electos e incida de forma real en la política municipal, como recomienda el Consejo de Europa.

**Palabras clave:** Barreras, Derechos del niño, Facilitadores, Gobierno local, Investigación cualitativa, Participación.

## Résumé

---

*Facilitateurs, obstacles et propositions pour la participation des enfants à niveau municipal en Espagne*

**INTRODUCTION.** La Stratégie pour les Droits de l'Enfant (2022-2027) a signalé l'importance de renforcer les relations de collaboration entre les autorités politiques et la population enfantine afin de défendre les droits des enfants et leur inclusion dans les décisions locales, nationales et européennes. L'objectif de ce travail est d'identifier les éléments facilitateurs, les barrières et les propositions de pratiques participatives avec les enfants dans le réseau des municipalités qui font partie de l'Association Internationale des Villes Éducatrices (AIVE) et des Villes Amies des Enfants (VAE). L'identification de ces éléments permettra de proposer des actions stratégiques qui aboutiront à la participation des enfants à la vie politique et démocratique. **MÉTHODE.** Cette étude fait partie d'un projet national basé sur des méthodes mixtes. Les données ont été collectées au moyen de deux enquêtes en ligne auto-administrées conçues ad hoc. L'échantillon était composé de 136 enfants et adolescents, 191 techniciens municipaux et 88 élus. Une analyse de contenu utilisant Atlas-ti a été appliquée pour l'analyse des données. **RÉSULTATS.** L'échantillon interrogé s'accorde sur la nécessité d'un plus grand engagement politique en faveur de la participation des enfants, ainsi que sur la nécessité d'étendre les espaces où les enfants de moins de dix-huit ans peuvent prendre des décisions et mener des actions qui transforment leur environnement. **DISCUSSION.** Les résultats obtenus confirment l'importance de valoriser la participation des enfants ainsi que la nécessité de promouvoir des actions de collaboration entre les enfants, les adolescents et les décideurs politiques afin d'influencer la politique municipale. Il est clair que la participation des enfants à la sphère publique doit être rendue visible comme essentielle, prendre forme dans des espaces de collaboration avec les élus et avoir un impact réel sur la politique municipale, comme recommandé par le Conseil de l'Europe.

**Mots clés :** Barrières, Droits de l'enfant, Facilitateurs, Gouvernement local, Recherche qualitative, Participation.

## Author profiles

---

### Ana María Novella Cámara (corresponding author)

PhD in Philosophy and Educational Sciences from the University of Barcelona. Associate Professor at the Faculty of Education of the University of Barcelona. Coordinator of the Citizen Participation research line within the Moral Education Research Group (GREM). Lines of research: Child participation in different contexts, Citizenship education, Theory of education, Socio-cultural animation.

ORCID code: <https://orcid.org/0000-0001-5965-8809>

E-mail: [anovella@ub.edu](mailto:anovella@ub.edu)

Correspondence address: Universidad de Barcelona Campus Mundet. Edifici Llevant, despacho 333. Pg. Vall Hebron, 171. 08035 Barcelona, España.

### **Clara Romero-Pérez**

PhD in Philosophy and Educational Sciences from the University of Seville. Master's Degree in University Pedagogy and University Teaching from the University of Liège (Belgium). Associate Professor at the University of Seville. Head of the Research Group on Emotional Education and Dramatisation (GRieeD). Lines of research: Socio-affective education and educational environment, Theory of Education, Philosophy of Education.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>

E-mail: [clararomero@us.es](mailto:clararomero@us.es)

### **María Barba-Núñez**

PhD in Education Sciences from the University of Santiago de Compostela. She is currently assistant professor at the Faculty of Education of the University of A Coruña. Member of the ECI-GAL research group at the UdC. Her research focuses on social participation in different contexts and the promotion of a culture of sustainability.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8215-6636>

E-mail: [maria.barba@udc.es](mailto:maria.barba@udc.es)

### **Alba Quirós Guindal**

Graduate in Psychology from the Universidad Autónoma de Madrid (UAM) and Master in Psychosocial and Community Intervention from the same university. She is currently a pre-doctoral researcher in training in the Department of Research Methods and Diagnosis in Education I (MIDE I) of the Faculty of Education of the National University of Distance Education (UNED). Member of the INTER Research Group in Intercultural Education, the Open and Collaborative Laboratory for Teaching Innovation (CO-Lab) and the UNESCO Chair in Distance Education. Her doctoral research aims to understand the social circus as a pedagogical space for social transformation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1439-1068>

E-mail: [aquiros@edu.uned.es](mailto:aquiros@edu.uned.es)



# LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LA MUNICIPALIDAD. DISCURSOS Y ESTRATEGIAS POLÍTICAS EN ANDALUCÍA, CATALUNYA Y GALICIA

## *Child and youth participation in the municipality. Discourses and political strategies in Andalusia, Catalonia and Galicia*

MARTA SABARIEGO PUIG<sup>(1)</sup>, HÉCTOR POSE PORTO<sup>(2)</sup>,  
ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN<sup>(3)</sup> Y MARIA ROSA BUXARRAIS ESTRADA<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> *Universitat de Barcelona (España)*

<sup>(2)</sup> *Universidade da Coruña (España)*

<sup>(3)</sup> *Universidad de Sevilla (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96468

Fecha de recepción: 26/09/2022 • Fecha de aceptación: 10/10/2022

Autora de contacto / *Corresponding author*: Marta Sabariego Puig. E-mail: msabariego@ub.edu

Cómo citar este artículo: Sabariego Puig, M., Pose Porto, H., Sánchez Lissen, E. y Buxarrais Estrada, M.<sup>a</sup> R. (2023) La participación de la infancia y la adolescencia en la municipalidad. Discursos y estrategias políticas en Andalucía, Catalunya y Galicia. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 123-141. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96468>

**INTRODUCCIÓN.** Tras la agenda política para el fomento de la participación de la infancia en la municipalidad subyacen los discursos políticos y las experiencias socioeducativas desarrolladas para la proyección de la ciudadanía de la infancia y la adolescencia (NNyA) en el territorio. Más allá de los marcos referenciales desde donde el Gobierno local configura este ejercicio, se considera clave su rol como agencia educativa para formar a la ciudadanía en la participación y afianzar un modelo de gobernanza y de servicio de calidad democrática en cada territorio. Nuestro objetivo es identificar los discursos políticos en materia de participación y ciudadanía de NNyA en nueve municipios de las comunidades autónomas de Andalucía, Catalunya y Galicia, y las estrategias desarrolladas en este ámbito desde las diferentes áreas de la Administración. **MÉTODO.** La investigación responde a un enfoque cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a 30 cargos electos municipales (CE) y figuras técnicas (FT) responsables de la participación social de NNyA en los contextos analizados. **RESULTADOS.** Los hallazgos describen la contextualización de los municipios referente a la proyección de la ciudadanía de la infancia y su evolución hasta el momento actual. También revelan el valor que se le da a la participación de NNyA y cómo se visualiza en el marco de las políticas de participación, sin olvidar los marcos referenciales desde donde el Gobierno local configura la ciudadanía de la infancia en los territorios analizados. **DISCUSIÓN.** Destacan los aportes de la investigación para avanzar en un ecosistema participativo de NNyA en la municipalidad que posibilite cristalizar la representación de estos colectivos como ciudadanía capaz y comprometida con su entorno.

**Palabras clave:** *Participación ciudadana, Educación para la ciudadanía, Adolescentes, Infancia, Responsabilidad social, Gobierno local.*

## Introducción

La calidad de vida comunitaria tiene mucho que ver con los programas, servicios, equipamientos y actividades que se promuevan, de los que la primera beneficiada es la ciudadanía. Hoy en día, cabe exigir algo más a la Administración local. Y es que dichas políticas activas sean acordes con innovadoras formas de participar, decidir y actuar. Intuir este pensamiento políticamente es posicionarse para desarrollar otras prácticas municipales en los ámbitos del ocio, la cultura, el medio ambiente o la educación. Y con dicho propósito, el fomento de la participación social de la infancia y la adolescencia adquiere plena justificación.

La Administración pública española más moderna y proactiva socialmente a nivel local debe asumir, además, su rol de agencia educativa. Hablamos de una Administración relacional, atenta a un mayor y mejor desarrollo de las personas y de las comunidades en las que proyectan su convivencia (Pose y Caride, 2019). Los cargos electos municipales (CE) deben ser conscientes de que para desarrollar aprendizajes y actitudes que permitan construir sociedades democráticas sustentadas en el ejercicio de la ciudadanía requieren de la educación participativa.

Los municipios observan, analizan, promueven, desarrollan y evalúan acciones, programas y servicios. Ejercen, solos o, mejor, en sincronía con otros agentes locales, labores indispensables para la aludida calidad de vida de sus administrados. Son comunidades que educan (Caride y Pose, 2008). En esta línea de pensamiento y acción política han surgido diversidad de textos propositivos, declaraciones, cartas, agendas que marcan tendencias en lo local. El movimiento de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)<sup>1</sup> y la iniciativa de UNICEF-Ciudades Amigas de la Infancia (CAI-UNICEF)<sup>2</sup> son dos referentes clave en el territorio español.

El sistema escolar ofrece a los NNyA un camino sólido para construir las bases de la participación, pero no es el único y, de hecho, gran número de investigaciones vienen a confirmar que las experiencias de participación lo superan (Novella-Cámara *et al.*, 2021; Wong *et al.*, 2010) y que otros ámbitos ofrecen un espacio dinámico y heterogéneo para el desarrollo de políticas y proyectos participativos (Cano-Hila *et al.* 2018; Ravetllat y Sanabria, 2016). Son entornos donde los NNyA aprenden, se forman y tienen un papel destacado (Giorgi, 2010). Su dimensión local se enriquece con las sugerencias y experiencias de NNyA (Pålsson y Wiklund, 2022), incidiendo en las decisiones políticas.

En esta línea, la literatura sobre el tema contempla la diversidad de perspectivas (Barros *et al.*, 2022; Cano-Hila *et al.*, 2021; Percy-Smith y Thomas, 2009) y de modelos, unos más adultocéntricos (Lay-Lisboa y Montañés, 2018) frente a otros que apuestan por la autogestión (Percy-Smith y Thomas, 2009; Sánchez, 2015). Así se presenta a NNyA como ciudadanía activa capaz de transmitir con naturalidad sus propias percepciones, motivaciones y opiniones, reconocer sus obligaciones y reflexionar sobre sus derechos (Melo y Herrera, 2021).

Participación y ciudadanía forman un buen tándem para alcanzar un cometido socioeducativo en el ámbito municipal, aunque será determinante en el resultado final el modelo de gobernanza y de servicio que emprenda cada territorio. E igualmente serán trascendentales las actitudes que muestren los profesionales para implementar la participación (Biljeveld *et al.*, 2020).

Para desarrollar estructuras de participación ciudadana municipal toda la gestión debe mantener un equilibrio entre sus elementos intrínsecos (la naturaleza de la actividad, la voluntad de los

gestores políticos...) y extrínsecos que forman parte ineludible de la gestión pública (recursos económicos, humanos y materiales). Todo ello contribuirá al diseño de un modelo de ciudad que promueva una cultura de la participación de los NNyA centrada en la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora (Mata *et al.*, 2013). El art. 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) sobre el derecho de expresar su opinión y que sea tenida en cuenta y el artículo 16.7 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 enmarcan el valor de la participación infantil en los ámbitos y procesos de participación social como derecho y como fuente de empoderamiento personal.

La diversidad de municipios es una muestra de la pluralidad de versiones con las que cada gobierno local configura la ciudadanía de la infancia. Para una mejor comprensión consideramos la participación desde tres perspectivas: *participación de tipo social, comunitaria y ciudadana* (Sánchez Ramos, 2009). A pesar de ser un enfoque especialmente dirigido a adultos, se trata de una tipología que se ajusta a la realidad representativa que viven NNyA en cada una de sus localidades. Así, la *participación social* podría asociarse con un modelo de participación solidaria (Arellano y Rivera, 1999), que contempla un modelo organizado que ayuda a la ciudadanía a alcanzar determinados objetivos. La *participación comunitaria* persigue un fin asistencial e involucra valores, tradiciones políticas e históricas (Rivera, 1998) y la *participación ciudadana* como instrumento que contribuye en la cooperación, motivación y atención a la solución de problemas públicos (Hirschman, 1986). Desde esta tríada podemos otear el valor de los ámbitos municipales y reconocer que se puede recuperar la ciudad como espacio para la infancia (Sevilla *et al.*, 2021).

Este artículo se enmarca en la segunda fase de una investigación más extensa en torno a la participación de NNyA en el plano local, consistente en un diagnóstico participativo en nueve municipios de Andalucía, Catalunya y Galicia con los CE, las figuras técnicas municipales (FT) y otros agentes socioeducativos responsables de dinamizar espacios y acciones de participación de NNyA en los territorios.

## **Método**

La perspectiva crítica dialógica que caracteriza el diagnóstico participativo (Martí, 2000) supone un proceso investigador horizontal y compartido para incorporar diferentes vivencias y prácticas emergentes en los espacios de análisis y reflexión de cada territorio. Se describe un estudio cualitativo de corte descriptivo-comprensivo para identificar e interpretar la experiencia y el sentido de las estrategias políticas desarrolladas en sus municipios (Fernández-Navas y Postigo-Fuentes, 2020; Habegger y Mancila, 2019) “desde” el propio contexto y “con” los actores protagonistas sobre dos dimensiones clave del diagnóstico:

1. Los marcos representacionales de la infancia y su ciudadanía.
2. Las estrategias e innovaciones desarrolladas en este ámbito en la agenda política local.

## **Participantes**

Se seleccionaron treinta participantes de los nueve municipios implicados, mediante un muestreo teórico (Maxwell, 2012) desde tres criterios básicos de inclusión: la relevancia, al tratarse de profesionales con experiencia y trayectoria en políticas vinculadas a la infancia; la voluntad

explícita de participar, pues accedieron a formar parte de la investigación dando su consentimiento informado previamente; y el rol en la investigación como miembros de los grupos motores intermunicipales para desarrollar el diagnóstico participativo en cada comunidad autónoma. Como ilustra la tabla 1 del anexo, el perfil de los participantes es el siguiente:

- 13 FT de las concejalías de Educación, Participación Ciudadana, Educación, Servicios Sociales, Cooperación, Derechos Civiles y Feminismo.
- 10 CE vinculados a las políticas participativas de la infancia: 8 concejalas/es de las áreas anteriores y otras como Infancia y Juventud; Desarrollo Local, Igualdad, Infancia y Adolescencia; y Cultura. También han participado dos alcaldesas.
- 6 técnicos responsables de la coordinación y dinamización de los consejos de infancia municipales y de otros grupos de NNyA.
- 1 persona experta asesora de entidades municipales.

### Procedimiento de obtención de la información

Mediante la técnica de la entrevista semiestructurada —19 entrevistas individuales y 5 grupales— se quiso recuperar las experiencias vitales y el sentido que les otorgan en la coconstrucción del conocimiento y la reflexividad sobre las cuestiones de interés (Berner-Rodoreda *et al.*, 2020).

Las entrevistas se realizaron entre septiembre de 2021 y marzo de 2022 a través de plataformas *online* y su contenido fue grabado con el consentimiento previo de las y los participantes. A partir de 30 preguntas se exploraron seis bloques de contenido: 1) el contexto, la trayectoria y el estado actual de la ciudadanía de la infancia en los municipios; 2) los referentes desde los que esta se gestiona, considerando el valor y las razones por las que actualmente se impulsa la participación de NNyA en los municipios y cómo se visualiza en los referentes normativos; 3) la representación social de la NNyA, la ciudadanía y su participación social; 4) las formas de participación identificadas; 5) la dimensión inclusiva de la participación de NNyA; y 6) los retos para la mejora de esta participación en las políticas municipales. Aquí se presenta el discurso obtenido sobre los dos primeros bloques, centrados en el origen y evolución de las políticas de infancia, el valor que actualmente tiene la ciudadanía de la infancia en el gobierno local y el mapa de las áreas más implicadas en este ámbito en los nueve municipios analizados.

### Procedimiento de análisis

Se procedió al análisis cualitativo de la información con el soporte del programa informático QSRNVIVO 12 para agilizar el proceso de categorización, desde la aparición de las categorías emergentes hasta el análisis secuencial de la información a la luz del marco teórico y las categorías de análisis identificadas (Woods *et al.*, 2016; O’Kane *et al.*, 2021). Se consensuaron las categorías de análisis siguiendo un doble proceso: inductivo (a partir de las transcripciones se desarrollaron las categorías iniciales, subcategorías y relaciones entre ellas); y deductivo, pues se examinaron considerando el marco teórico de referencia del proyecto. Establecido el primer sistema provisional de categorías y subcategorías, se codificó una pequeña muestra de transcripciones individualmente. A ello le siguió un análisis grupal que derivó en la reestructuración y el

consenso último del sistema de categorías definitivo (véase tabla 2 del anexo) para codificar las unidades de análisis de las entrevistas correspondientes a los dos primeros bloques de contenido.

## **Resultados**

Se presenta la información por comunidad autónoma para facilitar su comprensión global. El análisis ha permitido interpretar los resultados como perspectivas singulares del discurso sobre la participación de la infancia y avanzar algunos de los retos en este ámbito para la agenda política.

Posteriormente, a modo de discusión, se expone su triangulación para enriquecer y poner en sintonía aportaciones en pro de un ecosistema participativo de NNyA en la municipalidad que posibilite cristalizar la representación de estos colectivos como ciudadanía capaz y comprometida con su entorno.

### **Comunidad Autónoma de Andalucía**

Han colaborado tres municipios: Dos Hermanas, Isla Mayor y Chiclana de la Frontera. Son municipios jóvenes, si atendemos a cuándo se arranca en cada uno de ellos un espacio de participación de manera intencionada e institucional. Dos Hermanas sitúa 2017 como un año relevante, dado que se inician numerosas prácticas participativas en el municipio. Isla Mayor no concreta una fecha determinada, aunque mira una década atrás y Chiclana de la Frontera señala 2011 como el año de estreno de programas más específicos y consolidados de participación.

Son localidades diversas en el orden social, poblacional y económico. Dicha heterogeneidad es un baluarte para comprender que la participación tiene cabida en cualquier modelo de municipio y, más aún, si existe motivación por parte de los propios CE colaborando para "... hacer a la ciudad atractiva, ...efectiva, ...cercana" (EntDHCE1) "Una ciudad en la que vivir" (EntDHCE2).

La importancia que ha adquirido la participación en los municipios se ha ido consolidando con el paso del tiempo, con el interés de la ciudadanía en la gestión política y, sobre todo, con la disposición mostrada por los propios NNyA. Se trata de una tarea de grupo, colaborativa, que necesita la implicación de todas las concejalías. Este aspecto ha estado muy presente entre los CE al señalar "... a la preocupación que hemos tenido [...] por huir de actividades aisladas y [...] le queremos dar un sentido de proceso" (EntCHTP).

Los CE reconocen que las razones que impulsan la participación son, en general, diversas, aunque su mayoría se focalizan en dos dimensiones: la personal, como miembro de la ciudadanía; y la social, en su compromiso con la propia ciudad. Desde ambas perspectivas, el objetivo principal es la calidad de vida y la calidad en el desarrollo personal. Alcanzar los mejores indicadores en la ciudad donde se vive es un indicador de orden, éxito, eficacia y, sobre todo, de motivación en el logro de una participación sostenible.

Si atendemos a los referentes normativos, que son los que en realidad ayudan a fortalecer y universalizar los modelos de participación, priman diversos documentos. El Plan de Actuación Municipal (PAM) y el Reglamento de Participación Municipal incluyen un concepto de ciudadanía que se construye desde la participación. En este sentido, y en no pocas ocasiones, los gestores municipales

advierten de que existe cierto desconocimiento sobre la existencia de documentos, reglamentos y otras órdenes y normativas que regulan la participación de NNyA. Probablemente ha existido más disposición que otra cosa a la hora de poner en marcha estrategias participativas en cada ciudad. Sin embargo, la realidad les ha demostrado que contar, por ejemplo, con un Plan de Infancia y Adolescencia ha ayudado a poner en valor no solo la participación, sino también su importancia en el desarrollo municipal: “Sí, tenemos un Plan de Infancia y Adolescencia y también contamos con un reglamento de participación para el Consejo Local de Infancia y Adolescencia” (EntIMAD). Pero también existe un desconocimiento: “Yo no tengo constancia del reglamento...” (EntDHTM).

Dos Hermanas acoge el desarrollo de distintas actividades de participación bajo el Plan Local de la Infancia y la Juventud. Las FT señalan el carácter activo que desean para los NNyA en todos estos procesos. Habitualmente, el ayuntamiento ofrece sugerencias que las implementan y adecúan a sus intereses.

También se valora la colaboración de diversas instituciones para propiciar, desde la transversalidad, las oportunidades que ofrece la participación de NNyA a nivel municipal. En este proceso participan UNICEF y otros interlocutores, “Cruz Roja que trabaja directamente con los jóvenes, [...] que se sientan en nuestra mesa y forman parte de distintos órganos y son interlocutores con los más jóvenes” (EntDHCE2). Por tanto, tener la capacidad de involucrar a todos es una estrategia necesaria para percibir la utilidad de la participación.

El trabajo en red intermunicipal fortalece la manera de participar. Así, desde el “... área de la mujer... [se participa ampliamente] y se trabaja con los colegios e institutos” (EntIMCE). Desde las áreas de Igualdad, Cultura o Medio Ambiente se participa con campañas de sensibilización como “Tíralo a la papelera” (EntIMAD).

El verdadero éxito de los programas radica en la coparticipación. Para ello hay diversas áreas que son especialmente significativas, abiertas a sugerencias, propuestas de cambio y mejora en asuntos vinculados a NNyA (véase figura 1). También hacen una gran labor el Consejo Escolar y el de la Juventud.

FIGURA 1. Cómo hacer participación y quién participa



Aunque cada municipio pondera sus propias iniciativas, encontramos dimensiones compartidas: el deseo de *mejorar la formación* en participación del personal técnico y de los CE, de alcanzar una *mayor colaboración de las familias* en todos los procesos que impliquen a los NNyA. En esta línea se plantean como objetivo empoderar a la familia y encontrar motivos y acciones concretas de encuentro entre unos y otros. Y un tercer reto se centra en *alcanzar un compromiso político* por parte de todo el equipo de gobierno. Las alianzas institucionales y la responsabilidad de cada uno, en cada actuación, serán pilares esenciales en todos los procesos que se pongan en marcha.

### Comunidad Autónoma de Catalunya

Han participado tres municipios: Lleida, Sant Feliu de Llobregat y Tiana. Cuentan con una trayectoria consolidada en políticas de participación de NNyA. En el caso de Lleida y Sant Feliu se remonta al año 1998: el primero, con el reconocimiento de municipio miembro de las redes AICE y CAI-UNICEF; y Sant Feliu, con la constitución del Consejo Municipal de Infancia, un referente hasta la actualidad. Tiana cuenta con una trayectoria menor que se consolida entre 2003 y 2011, con el refuerzo de las políticas de participación en la municipalidad, hasta crear el Consejo de Infancia en 2013 y obtener el reconocimiento de CAI-UNICEF en 2016.

La actualidad de los tres municipios constata la voluntad y el compromiso político para fomentar la ciudadanía de NNyA en el plano local y dibuja cuatro hitos importantes:

1. Abordajes transversales e intersectoriales dentro del Ayuntamiento para la gestión de la participación infantil, generando espacios de coordinación y estrategias conjuntas entre las áreas y departamentos municipales. También se identifican propuestas interesantes en la línea de establecer redes con la comunidad (entidades sociales y educativas del territorio) y proyectos educativos para articular acciones y promover una mayor cohesión social, como el Servicio de Ocupación del Ámbito Comunitario, que nace dentro del Plan Educativo de Entorno en el caso de Lleida, por ejemplo.
2. La evolución de un concepto de ciudadanía de infancia de futuro a una de presente, capacitadora y como sujeto de derechos, cada vez más visible en la agenda municipal. Así lo manifestaba un CE cuando se refería al consejo infantil: "... hemos aprendido que el consejo se puede manifestar sobre cualquier tema" (EntSFCE).
3. El reconocimiento de las FT, con ganas y motivación, así como del valor de lo que hacen y cómo lo hacen para acompañar a NNyA, su preparación y dedicación. Sin su aportación la apuesta y el compromiso político no pueden materializarse.
4. El fomento de prácticas participativas en los máximos espacios posibles, más allá de la escuela, centradas en temas de ciudad, significativas para NNyA y con el máximo de agentes involucrados: "... esta es la línea de todos nuestros planes" (EntTiCE), argumentaba un CE.

Las razones que se han identificado como fundamentales para impulsar la participación de NNyA en los municipios son cuatro:

1. Su valor educativo. El ejercicio de la participación es *una lección de vida*, para la formación de una ciudadanía consciente y con capacidad crítica: en palabras de las y los dinamizadores del consejo de Tiana "... aprendes a ser activo gestionando y transformando tu

- entorno” (EntTiDin). El objetivo y la oportunidad es doble: aprender para conocer el entorno y conocerlo para respetarlo y para mejorarlo.
2. El reconocimiento de la ciudadanía de NNyA como un derecho sustancial: “... infringimos la convención sobre los derechos del niño cuando no les damos estas oportunidades” (EntTiCE).
  3. El impacto en la inclusión social. La participación de NNyA contribuye a promover un proyecto de comunidad, desarrolla el compromiso, la solidaridad y el trabajo conjunto e intergeneracional. Así lo expresaba un CE cuando decía que “NNyA contribuyen a hacer una ciudad más amable e inclusiva” (EntSFCE) con el efecto añadido de dotar de una mejor calidad a las prácticas democráticas en la municipalidad: “... la participación de la infancia es necesaria para completar nuestras democracias y hacerlas más reales” (EntSFCE).
  4. El fomento de una identidad cívica. La participación de la infancia crea vínculos en el territorio y favorece el compromiso y la implicación para ser, tomar y tener mayor parte en los temas que les afectan: “... es importante que participen para que sientan la ciudad como suya, que la cuiden y la valoren” (EntLleTM).

Este relato sobre la trayectoria y la importancia concedidas a la participación infantil en los tres municipios también ha desvelado una perspectiva genérica y consensuada como deseable para la gestión en este ámbito: se apela a una forma de participación de NNyA autogestionada, con pocas guías y sin el filtro de las y los adultos (véase figura 2), “... una mirada abierta, una mirada mucho más inocente, sin los límites que al final nos pone la misma sociedad” (EntTiCE), para generar el máximo de escenarios de participación en los que se sientan libres de decidir e intervenir.

FIGURA 2. Marco representacional de la participación de NNyA en los municipios



Esta representación social de la participación infantil se apoya en marcos referenciales comunes, desde los cuales el gobierno local viene configurando la ciudadanía de NNyA: reglamentos orgánicos y generales como el Reglamento Municipal de Participación Ciudadana y el Plan de Acción Municipal; y políticas locales en pro de NNyA como el Plan local de Infancia, el Plan local de Juventud, el Reglamento de Participación de los Niños o los Presupuestos Participativos, entre los más comunes.

El consejo municipal de la infancia en la agenda municipal aparece como un espacio estructural y organizativo clave para las prácticas de participación de NNyA: un espacio de trabajo potente, no

meramente simbólico, que requiere de implicación y de contenido. Como expresa un CE, "... esta concepción y la mirada sobre el propio consejo favorece que cada vez haya más implicación (de NNyA) en materia de derechos" (EntSFCE).

Dentro del mapa municipal, las áreas más activas para impulsarlo y promover también acciones y prácticas de participación de NNyA en otros espacios son: Educación, Participación Ciudadana e Infancia y Juventud. Con menor relevancia destacan otras concejalías como Servicios Sociales (desde una mirada más comunitaria), Cultura, Medio Ambiente y Urbanismo. Algunas de las actividades de participación de NNyA identificadas de forma más común son: las plantadas, las pedaladas familiares, los proyectos urbanísticos como las rutas infantiles y los proyectos de conservación del medio ambiente vinculados a los retos de los ODS, y las actividades intergeneracionales, sin olvidar la participación en los programas de radio municipales.

Los relatos cruzados intermunicipios desvelan dos propuestas clave para avanzar en el ecosistema participativo de NNyA: abrir más espacios constituidos y autogestionados, adecuados en forma y fondo a sus inquietudes y necesidades; y potenciar el abordaje transversal para su gestión, superando la perspectiva adultocéntrica y garantizando la inclusión y más visibilidad de NNyA como ciudadanía activa y capaz.

### **Comunidad Autónoma de Galicia**

Tres CE, tres FT y una experta dan representatividad a cada uno de los municipios de la Comunidad Autónoma de Galicia participantes: A Coruña, Moeche y Tomiño.

Las áreas a las que se encuentran vinculadas están relacionadas principalmente con Educación, Participación, Cultura o Juventud. Solo en un caso se rige desde el Departamento de Empleo. Desde estas áreas se desarrollan prácticas como la coordinación de los consejos de infancia y adolescencia, comunicación con centros educativos, programación de actividades, etc. Todos los municipios concuerdan que la participación infantil se concibe como una acción transversal.

Las FT cuentan con una importante trayectoria en su cargo, 5 años es el periodo más corto de permanencia, destacando los 20 años de la técnica de Tomiño. La media es de 11 años de permanencia. Estas amplias trayectorias son muy valiosas para esta investigación. Han podido observar de primera mano la evolución de la participación infantil y han estado presentes en la creación de los consejos de infancia y adolescencia existentes en dos de los municipios participantes.

La participación infantil y adolescente es una práctica relativamente nueva en Galicia que no cuenta todavía con el respaldo académico y la voluntad política suficiente como para que existan cursos específicos para el personal administrativo. Este hecho puede señalarse como una de las barreras a salvar para conseguir normalizar este tipo de participación. Pese a las diferentes opciones políticas gobernando los tres municipios, los discursos expuestos ponen de evidencia la alta implicación de estos agentes en la participación infantil y su preocupación por fomentarla.

La figura 3 permite observar cómo estas personas entienden la participación de NNyA como una forma de adaptar la ciudad y la sociedad a la infancia, un importante proceso de mejora que



No sería adecuado, de todos modos, inferir que esta preocupación por la participación infantil se da en el conjunto del territorio de la Comunidad de Galicia. El simple hecho de formar parte de este estudio delata una inclinación de estas administraciones concretas que no es generalizable a nivel comunitario. Si bien estos ayuntamientos otorgan representatividad al conjunto comunitario, para hacer comparaciones entre los resultados obtenidos en cada uno de ellos, es necesario tener muy presente las diferencias demográficas y territoriales existentes.

En cuanto a A Coruña, con 239.911 habitantes, es un municipio grande para nuestra realidad demográfica. Su idiosincrasia, el número de departamentos, etc., presentan sustanciales diferencias con respecto a municipios de tamaño medio, como el de Tomiño (14.242 habitantes), y muy pequeños, como el de Moeche (1.312 habitantes). Ambos cuentan con sus respectivos Consejo de la Infancia y Consejo de la adolescencia (CLIA). También poseen un Plan de Infancia y un Reglamento de Participación Ciudadana.

Las actividades más destacables que se llevan a cabo son las tareas de gestión de los grupos de NNYA participantes. Concretamente, en el caso de Tomiño y Moeche se recogen las peticiones y propuestas de los CLIA del municipio y se trasladan a las áreas encargadas de ejecutar los proyectos. En A Coruña se desarrollan actividades dedicadas a la ciudadanía más joven, pero no existe un Plan de Infancia ni un Consejo Municipal de la Infancia, aunque nos consta la voluntad para crearlo en esta misma legislatura municipal.

En clave de medio y largo plazo, se ve necesario garantizar una participación real a través de un cambio cultural superador de la visión adultocéntrica, trabajando por que las NNYA y población adulta conozcan los derechos de la infancia y confíen en sus capacidades, evitando que se les instrumentalice para canalizar los intereses de la población adulta. Se destaca, además, la importancia de otorgar un lugar central a la participación, que favorezca que NNYA puedan participar, sin colapsar sus agendas con aspectos escolares u otras actividades a las que se les da mayor importancia: “Ahí está superdifícil, porque están tan, tan cargados con las clases y los exámenes en el instituto que es superdifícil” (EntTEA).

Para reforzar las medidas inclusivas, las personas entrevistadas han manifestado diferentes retos estratégicos, normativos, socioeconómicos y técnicos, estrechamente relacionados con las barreras a la inclusión. Contemplar la diversidad en la infancia es complejizar el modo de escucharla y darle voz, de ahí que urdir e implementar iniciativas locales que minimicen los riesgos de discriminar, así como recoger el sentir de todos los NNYA, es un desafío común. En este sentido, de nuevo los recursos humanos y económicos ofrecen posibilidades dispares, aunque es justo resaltar, como en el caso de Tomiño, que su limitada capacidad no es impedimento para trabajar en esta línea.

Es esperanzador que todas las personas participantes se expresen en términos similares sobre la importancia de educar en la participación desde la infancia. CE de distintas formaciones y FT se manifiestan abiertamente a favor de dedicar esfuerzos en este sentido: “... que se ahonde en la importancia de ejercitar su voz, apoyar la participación es mejorar la calidad de vida de todos” (EntMCDL). Participar desde edades tempranas es un derecho y así lo siente la mayoría de las personas. Ahora bien, ese deseo ha de traducirse en un mayor compromiso político. Posibilitar el marco regulador para una participación inclusiva aportando elementos estructurales y organizativos, recursos funcionales y estrategias, adquiriendo formación y capacitación a sus técnicos y, por último, en un ejercicio sostenido de pedagogía.

## Discusión y conclusiones

El fomento de la participación social de los NNyA es indispensable para la educación de una ciudadanía crítica, comprometida y transformadora con capacidad para ejercer su rol en las sociedades democráticas (Mata *et al.*, 2013). Porque con la participación se desarrollan una serie de aprendizajes y actitudes óptimos para tal fin. Promover espacios de participación tanto dentro como fuera de las instituciones educativas prepara para desempeñarlas. Reconocer que NNyA son sujetos de derechos puede contribuir a ello, generando un sentimiento de pertenencia y responsabilidad social. Asimismo, considerar la participación como una “lección de vida”, promoviendo proyectos de comunidad, fomentará valores éticos como el compromiso y la implicación en proyectos colectivos, elementos propios de sociedades democráticas que eduquen para una ciudadanía consciente y con capacidad crítica (Martínez, 2001).

Potenciar la participación de los NNyA es una responsabilidad de los ayuntamientos. El actual funcionamiento de las Administraciones locales no permite un excesivo optimismo respecto de un incremento real de la participación. Es necesario, pues, desarrollar estructuras de participación ciudadana, así como profesionales formados (Biljeved *et al.*, 2020) que puedan implementar acciones apropiadas, creando una cultura de participación estable y duradera.

Aunque algunos responsables entrevistados de los ayuntamientos presentan una amplia trayectoria en sus cargos y una alta implicación, coinciden en reclamar una formación específica sobre participación infantil. Se debe posibilitar el marco regulador para una participación inclusiva, aportando elementos estructurales y organizativos y facilitando espacios de formación a sus técnicos desde un ejercicio sostenido de pedagogía que ejemplifique y visibilice dicha labor.

Si bien los recursos humanos y económicos ofrecen posibilidades dispares según el tamaño de los municipios (Speer, 2012), no es impedimento para trabajar en esta línea de políticas activas. Es esperanzador que todas las personas participantes se expresen en términos similares al respecto de la importancia de educar en la participación desde la infancia. Ahora bien, este deseo ha de traducirse en compromiso político.

La motivación por parte de los responsables de los municipios en la promoción de la participación de la ciudadanía, junto con el interés mostrado por los propios NNyA en implicarse en cuestiones de interés común, ha contribuido a que este ejercicio se haya ido consolidando. De todas formas, no hay que olvidar el valor que aportan los documentos, reglamentos, órdenes o normativas que la regulan.

Finalmente, es de especial atención la colaboración de las diversas instituciones propiciadoras de oportunidades de participación de NNyA, como AICE y CAI-UNICEF, así como el trabajo en red de las diversas áreas de los municipios, áreas principalmente vinculadas con la Educación, Participación, Cultura o Juventud. Compartir dimensiones, proyectos o iniciativas, crear espacios de coordinación y estrategias conjuntas son una garantía para el compromiso político conjunto (Pose y Romero, 2021).

Contemplar la diversidad en la infancia es complejizar el modo de escucharla y darle voz (Michels, 2011; Peruzzotti, 2012; Serra Vázquez, 2008), de ahí que urdir e implementar iniciativas locales que minimicen los riesgos de discriminar, así como recoger el sentir de todos los NNyA, supone un desafío para las Administraciones municipales estudiadas.

Para concluir, presentamos algunos de los retos y aportaciones con perspectiva de mejora para avanzar en un ecosistema participativo de NNyA en la municipalidad, identificados conforme a la triangulación de los tres contextos estudiados:

1. Desde una dimensión institucional, se propone crear y afianzar los consejos municipales de infancia y/o adolescencia en espacios de coordinación y corresponsabilidad entre áreas de la Administración Local, junto con otros referentes sectoriales y socioeducativos. El consejo es reconocido como un agente de transformación para la participación ciudadana que incluye a NNyA en la toma de decisiones en conexión con la comunidad y el territorio.
2. Desde una dimensión operativa, se sugiere promover más espacios y prácticas de ciudadanía en los que NNyA se impliquen y tomen parte. El mapa de participación ha de impulsar múltiples iniciativas, flexibles para llegar al máximo número de grupos, significativas, auténticas y vinculantes para ellos y ellas, en pro de una participación inclusiva en redes ciudadanas, consejos interconectados y también en espacios de participación compartidos con NNyA de contextos formales e informales.
3. Desde una dimensión comunicativa, se sugiere visibilizar más el protagonismo de NNyA a la ciudadanía, la importancia y el valor de su participación, así como el trabajo desarrollado mediante documentos políticos, comunicados de prensa, informes, sitios web y redes sociales que también permitan dar a conocerse a más NNyA de los municipios.
4. Desde una dimensión política, se recomienda consolidar el compromiso y la apuesta vinculantes, materializados en la acción de hacer junto con NNyA, de destinar tiempos y espacios, así como de estar atentos a aquello que proponen y accionan. Es necesario que la participación de NNyA esté presente en la agenda política local, concienciando a los cuadros de los partidos políticos del valor de este ámbito en las decisiones municipales y comunitarias. En clave de ecosistema esto significa que los discursos, las acciones y los canales deben estar integrados funcionalmente en un modelo de gobernanza orientado a este propósito.

## **Conflicto de intereses**

Las autoras y el autor declaran no tener conflicto de intereses con este trabajo.

## **Agradecimientos**

Este trabajo forma parte de la investigación “Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza” (RTI2018-098821-B-I00), desarrollado con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. Se trata de un proyecto interuniversitario integrado por un equipo de investigadoras e investigadores procedentes de la Universidad de Barcelona, la Universidad de Sevilla, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidade da Coruña.

## Notas

---

<sup>1</sup> Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). [www.edcities.org](http://www.edcities.org)

<sup>2</sup> Ciudades Amigas de la Infancia-UNICEF. <https://ciudadesamigas.org/>

## Referencias bibliográficas

---

- Arellano, D. y Rivera, L. (1999). Gobiernos locales: innovaciones y perspectivas en la gestión de la participación social. *Gestión y Política Pública*, VII(1), 89-119.
- Barros, R. M., Monteiro, A. y Leite, C. (2022). Participación de los jóvenes: un nuevo enfoque basado en las intersecciones entre los modelos, los puntos de vista y las políticas europeas. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(1), 11-28. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89318>
- Berner-Rodoreda, A., Bärnighausen, T., Kennedy, C., Brinkmann, S., Sarker, M., Wikler, D., Eyal, N. y McMahon, S. A. (2020). From Doxastic to Epistemic: A Typology and Critique of Qualitative Interview Styles. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 291-305. <https://doi.org/10.1177/1077800418810724>
- Biljeveld, G. G. Van, Bunders-Aelen, J. y Dedding, C. (2020). Exploring the essence of enabling child participation within child protection services. *Child y Family Social Work*, 25, 286-293. <https://doi.org/10.1111/cfs.12684>
- Cano-Hila, A. B., Sabariego, M. y Ruiz, A. (2018). Youth participation in Spanish urban periphery: its concept, spheres and conditioning factors. *Youth Voice Journal*, 8.
- Cano-Hila, A. B., Pose, H. y Gil-Jaurena, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 77-88. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.38.05
- Caride, J. A., y Pose, H. (2008). Comunidades que educan. *Grial. Revista Galega de Cultura*, 177, 36-41.
- Fernández Navas, M. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Giorgi, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, OEA.
- Habegger, S. y Mancila, I. (2019). “Estilos alternativos de desarrollo local: metodología utilizada para el caso de una Investigación Acción Participativa en la provincia de Málaga”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 233-257.
- Hirschman, A. O. (1986). *El avance de la colectividad. Experimentos populares en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-voll7-issue2-fulltext-1176>
- Martí, J. (2000). “La Investigación Acción Participativa. Estructuras y fases”. En Rodríguez Villasante, T., Montañés, M. y Martí, J. (eds.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía I* (73-119). Viejo Topo.
- Martínez, M. (2001). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée de Brouwer.

- Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla, M. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 25, 49-68.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. SAGE.
- Melo, J. A. y Herrera, C. A. (2021). Experiencia en Educación Ambiental con la participación de niños del municipio El Rosal. *Infancias Imágenes*, 20(1), 49-61. <https://doi.org/10.14483/16579089.14796>
- Michels, A. (2011). Innovations in democratic governance: how does citizen participation contribute to a better democracy? *International Review of Administrative Sciences*, 77 (2), 275-293.
- Novella-Cámara, A. M., Romero-Pérez, C., Melero, H. y Noguera-Pigem, E. (2021). Children's participation, local policy and the digital environment: Visions and uses among Spanish municipalities. *Comunicar*, 69, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-03>
- O'Kane, P., Smith, A. y Lerman, M. P. (2021). Building Transparency and Trustworthiness in Inductive Research Through Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software. *Organizational Research Methods*, 24(1), 104-139. <https://doi.org/10.1177/1094428119865016>
- Pålsson, D. y Wiklund, S. (2022). A Policy Decoupled from Practice: Children's Participation in Swedish Social Assistance. *The British Journal of Social Work*, 52(2), 964-981. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab089>
- Percy-Smith, B. y Thomas, N. P. (ed.) (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.
- Pose, H. y Caride, J. A. (2019). A educación, compromiso e responsabilidades dos concellos democráticos en Galicia. *Sarmiento*, 23, 161-182.
- Pose, H. y Romero, C. (2021). Participación infantil y adolescente en el municipio, *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 38, 15-17.
- Ravetllat, I. y Sanabria, C. P. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102.
- Rivera, L. (1998). *Entre redes y actores. Dinámica Sociopolítica en Xico*. Universidad Veracruzana.
- Sánchez Ramos, M. Á. (2009). La participación ciudadana en la esfera de lo público. *Espacios Públicos*, 12(25), 85-102.
- Sánchez, A. (2015). "Nuevos" valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida, auto-cuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.nvpp>
- Sevilla, J., Corrochano, D., Gómez-González, A. y Rato, H. (2021). ¿Es recuperable la ciudad como espacio para la infancia?: aproximación teórica desde la perspectiva del urbanismo social, participativo y sostenible, Ciudad y Territorio. *Estudios Territoriales*, LIII(207), 77-94. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.207.05>
- Speer, J. (2012). Participatory Governance Reform: A Good Strategy for Increasing Government Responsiveness and Improving Public Services? *Review World Development*, 40(12), 2379-2398.
- Woods, M., Macklin, R. y Lewis, G. K. (2016). Researcher reflexivity: Exploring the impacts of CAQDAS use. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 385-403.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. y Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46, 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>

## Anexo

**TABLA 1. Municipios, participantes y códigos para identificar las entrevistas como fuente de información**

Municipio (Provincia- CA)	Perfiles participantes (30 miembros)	Código ID
Dos Hermanas (Sevilla-Andalucía)	Concejal delegado de Igualdad y Educación	EntDHCE1
	Concejal de Juventud, Salud y Consumo	EntDHCE2
	Técnica del Área de Educación	EntDHTM
Isla Mayor (Sevilla-Andalucía)	Concejala delegada de Cultura y Turismo	EntIMCE
	Agentes de dinamización juvenil (2 participantes)	EntIMAD
Chiclana de la Frontera (Cádiz-Andalucía)	Concejal delegado de Educación	EntCHCE
	Técnica de Educación	EntCHTM
	Técnico en Participación	EntCHTP
Lleida (Lleida-Cataluña)	TM. Concejalía de Participación/TM. Concejalía de Servicios Sociales (3 participantes)	EntLleTM
	Técnico de Educación	EntLleTM
	Concejala de Educación, Cooperación, Derechos Civiles y Feminismo	EntLleCE
Sant Feliu (Barcelona-Cataluña)	Coordinadora y dinamizadora Consejo infantil/Dinamizador	EntSFDin
	Consejo infantil (2 participantes)	
	Técnica de Participación Ciudadana. Departamento de Gobierno. Alcaldesa	EntSFTM EntSFCE
Tiana (Barcelona-Cataluña)	Alcaldesa	EntTiCE
	Técnica de Participación Ciudadana y Promoción Económica/ Técnica de Educación (2 participantes)	EntTiTM
	Dinamizadores/as de Consejo (2 participantes)	EntTiDin
A Coruña (A Coruña-Galicia)	Concejal de Educación	EntACCE
	Técnica de Educación	EntACTM
Moeche (A Coruña-Galicia)	Concejala de Desarrollo Local, Igualdad, Infancia y Adolescencia	EntMCDL
	Técnica de la Concejalía	EntMTM
Tomiño (Pontevedra-Galicia)	Concejala de Eurociudad, Juventud y Participación Infantil	EntTC
	Experta asesora	EntTEA
	Técnica de Concejalía	EntTTM

**TABLA 2. Sistema de categorías consensuadas para el análisis de las entrevistas y su definición**

Nombre de la categoría	Definición
I.1. Trayectoria y apoyos	Contextualización de los municipios referente a la trayectoria de la ciudadanía de la infancia, su evolución hasta el momento actual
I.2. Razones para el impulso de la participación	El valor que se da a la participación de NNA en los municipios y las razones para impulsarla
I.3. Referentes normativos	Marcos referenciales en los municipios desde los cuales el Gobierno local viene configurando la ciudadanía de la infancia
I.4. La ciudadanía de la infancia y la adolescencia en el municipio	Mirada desde la que se gestiona la ciudadanía de la infancia y su participación en los municipios
I.5. La participación desde el organigrama municipal	Áreas y departamentos que se ocupan de impulsar la ciudadanía y participación en los municipios

## Abstract

---

*Child and youth participation in the municipality. Discourses and political strategies in Andalusia, Catalonia and Galicia*

**INTRODUCTION.** Behind the political agenda for the promotion of child participation in the municipality underlie the political discourses and the socio-educational experiences developed for the projection of citizenship of children and adolescence (NNyA) in the territory. Beyond the referential frameworks from which the local government configures this exercise, its role as an educational agency to train citizens in participation and to strengthen a model of governance and democratic quality service in each territory is key. Our aim is to identify the political discourses on the participation and citizenship in nine municipalities in the autonomous communities of Andalusia, Catalonia and Galicia, and the strategies developed in this area from the different areas of the Administration. **METHOD.** The research follows a qualitative approach through semi-structured interviews with thirty municipal elected officials (CEs) and technical figures (FT) responsible for the social participation of children and young people in the contexts analysed. **RESULTS.** The findings describe the contextualisation of the municipalities with regard to the projection of children's citizenship and its evolution up to the present time. They also reveal the value given to the participation of children and adolescents and how it is visualized envisioned in the framework of participation policies, without forgetting the reference frameworks from which the local government configures the citizenship of children in the analysed territories. **DISCUSSION.** The contributions of the research to advance in a participatory ecosystem of children and adolescents in the municipality that makes it possible to crystallise a representation of these groups as capable citizens committed to their environment stand out.

**Keywords:** *Citizen Participation, Citizenship Education, Adolescents, Childhood, Social Responsibility, Local Government.*

## Résumé

---

*La participation des enfants et des jeunes dans la municipalité. Discours et stratégies politiques en Andalousie, en Catalogne et en Galice*

**INTRODUCTION.** Derrière l'agenda politique pour la promotion de la participation des enfants dans la municipalité se cachent les discours politiques et les expériences socio-éducatives développées pour la projection de la citoyenneté des enfants et des adolescents (NNyA) dans le territoire. Au-delà des cadres référentiels à partir desquels le gouvernement local configure cet exercice, son rôle en tant qu'agence éducative pour former les citoyens à la participation et pour renforcer un modèle de gouvernance et de service démocratique de qualité dans chaque territoire est considéré comme clé. Notre objectif est d'identifier les discours politiques sur la participation et la citoyenneté des enfants et des jeunes dans neuf municipalités des communautés autonomes de l'Andalousie, de la Catalogne et de la Galice et les stratégies développées dans ce domaine par les différents secteurs de l'administration. **MÉTHODE.** La recherche suit une approche qualitative par le biais d'entretiens semi-structurés avec trente élus municipaux (EC) et techniciens (FT) responsables de la participation sociale

des enfants et des jeunes dans les contextes analysés. **RÉSULTATS.** Les résultats décrivent la contextualisation des municipalités en ce qui concerne la projection de la citoyenneté des enfants et son évolution jusqu'à aujourd'hui. Ils révèlent également la valeur accordée à la participation des enfants et des adolescents et la façon dont elle est visualisée dans le cadre des politiques de participation, sans oublier les cadres de référence à partir desquels le gouvernement local configure la citoyenneté des enfants dans les territoires analysés. **DISCUSSION.** Les contributions de la recherche pour avancer dans un écosystème participatif des enfants et des jeunes dans la municipalité qui permet de cristalliser la représentation de ces groupes en tant que citoyens capables et engagés dans leur environnement se distinguent.

**Mots-clés :** *Participation citoyenne, Éducation à la citoyenneté, Adolescents, Enfants, Responsabilité sociale, Gouvernement local.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Marta Sabariego Puig (autora de contacto)

Profesora titular de universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Miembro del GREDI-UB-URV Grupo de Investigación en Educación Intercultural y miembro del IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona). Su trayectoria investigadora se ha desarrollado vinculada a proyectos sobre interculturalidad, participación social y el desarrollo de procesos de ciudadanía activa e inclusiva en el ámbito educativo formal y en contextos comunitarios vulnerables.

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

Correo electrónico de contacto: [msabariego@ub.edu](mailto:msabariego@ub.edu)

Dirección para la correspondencia: Departamento MIDE. Facultat d'Educació. Edifici Llevant, 2.<sup>a</sup> Planta. Despacho 202. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona, España.

### Héctor Pose Porto

Licenciado en Pedagogía por la Universidade de Santiago de Compostela y doctor en Psicopedagogía por la Universidade da Coruña. Ha participado como investigador en estudios de naturaleza sociopedagógica, intervención socioeducativa y animación y gestión sociocultural, así como ponente en numerosos congresos, jornadas y cursos en esos ámbitos. Actualmente investiga sobre participación de la infancia y adolescencia. Pertenece al Grupo de Investigación Política Educativa, Historia e Sociedade. Asimismo, lleva publicado diversos textos literarios. Es profesor contratado doctor en la Facultad de Educación de la Universidade da Coruña.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-1026>

Correo electrónico de contacto: [hector.pose@udc.es](mailto:hector.pose@udc.es)

### Encarnación Sánchez Lissen

Profesora titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Es miembro del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE) y su actividad docente e investigadora se centra principalmente

en la educación comparada e internacional. La mayor parte de sus publicaciones se enmarcan dentro de una perspectiva internacional de la formación del profesorado y de las políticas educativas. Ha realizado diversas estancias en instituciones extranjeras y fue profesora visitante en The University of Virginia's College at Wise (USA) en el curso 2009-2010.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0625-7996>

Correo electrónico de contacto: [eslissen@us.es](mailto:eslissen@us.es)

### **Maria Rosa Buxarrais Estrada**

Catedrática de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Eucación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) de la misma universidad. Directora del Instituto de Desarrollo Profesional IDP-ICE de la UB. Sus proyectos de investigación han estado vinculados con la educación moral, la educación para la ciudadanía, la formación del profesorado y la educación familiar, así como sus publicaciones y conferencias.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7511-3814>

Correo electrónico de contacto: [mrbuxarrais@ub.edu](mailto:mrbuxarrais@ub.edu)



# DEVELOPING A SENSE OF HUMAN AGENCY IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE THROUGH PARTICIPATORY EXPERIENCES: ENABLING CONTEXTS AND AGENTIC QUALITIES

## *Desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia mediante experiencias participativas: contextos posibilitadores y cualidades agénticas*

MARTA B. ESTEBAN  
University of Barcelona (Spain)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96787

Fecha de recepción: 14/10/2022 • Fecha de aceptación: 10/01/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Marta B. Esteban. E-mail: m.esteban@ub.edu

Cómo citar este artículo: Esteban, M. B. (2023). Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 143-158. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96787>

---

**INTRODUCTION.** Girls, boys and adolescents are entitled to participation rights and citizenship status. To this should be added the recognition of their human agency, given that it is from their condition as agents that they will be able to exercise their rights autonomously. This study aims to identify the elements that enable children and adolescents to develop a sense of human agency, comparing their accounts of their participatory experiences in educational centres, leisure time and youth centres, family environments, digital environments and Childhood and Adolescence Councils. **METHOD.** Using a qualitative meta-synthesis analysis design (QMS), the data collected in three studies with a common research focus are analysed to reinterpret them and generate new knowledge. The QMS integrates the accounts of 150 children and adolescents between the ages of 8 and 18 collected in 17 group discussions. The analysis is carried out in four phases: familiarisation, establishment of relationships, translation and synthesis of units and categories, and synthesis of results through narrative descriptions. **RESULTS.** Two thematic units are identified, the enabling context and the agentic qualities, together with their corresponding categories. Enabling contexts favour the development of a sense of agency and the exercise of human agency by children and adolescents. Agentic qualities are the attributes that children and adolescents express with respect to their sense of agency. **DISCUSSION.** There are significant differences in the development of children's and adolescents' sense of agency depending on the context and the roles in which the participatory experiences unfold, with those that take place as democratic citizenship being the ones that genuinely favour it. The identified elements provide a framework for creating enabling contexts that allow the recognition and development of children and adolescents sense of human agency through genuine democratic participation.

**Keywords:** Human agency, Children's rights, Qualitative research, Citizen participation  
Childhood participation.

## Introduction

Childhood has been conceptualised from either privative or enabling positions. The first conceives children as becomings, or as a means to an end in Kantian terms, and children are defined for what they are not yet (Alanen, 1988). The second conceives children as beings, that is, as ends in themselves and capable subjects (Alanen, 1988) who must be included “as persons in the public domain” (Wall, 2008, p. 535). In this sense, the 1989 Convention on the Rights of the Child (CRC) represents a milestone and the start of a paradigm shift since it recognises persons under 18 years of age as subjects of rights, granting them participation rights as set out in Articles 12-15 and 17. However, the exercise of their rights remains subject to the development of their evolving capacities.

According to Lansdown (2005), evolving capacities should not be considered a continuum of universal developmental stages but a developmental process contingent on “the nature of their experiences, the expectations of adults around them and their access to adult support” (p. 11). This is consistent with Article 5 of the CRC, which urges adults to provide children with “appropriate direction and guidance in the exercise by the child of the rights recognised in the present Convention” (United Nations, 1989). Lansdown (2005) argues that this article implies an obligation to support children in the progressive exercise of their rights.

Recognising children as beings and as subjects of rights entails the demand to include them as citizens and members of society (Roche, 1999). From the representation as becomings, children gain citizenship status on coming of age. In contrast, the representation as beings conveys the recognition of their citizenship “in the here and now” (Lister, 2007, p. 697), a citizenship-as-practice rather than a citizenship-as-achievement (Lowy & Biesta, 2006). Thus, children are entitled to exercise democratic participation, understood as the “process of sharing decisions which affect one’s own life and the life of the community [...] the means by which democracy is built [...] the fundamental right of citizenship” (Hart, 1992, p. 5). In this sense, the Council of Europe asserts that children “are citizens of the present and future, with rights and capacities to influence decisions about their lives and concerns” (Crowley *et al.*, 2021, p. 13).

## Rights and capacity to influence: Children’s Human Agency

In this article, we aim to contribute to the topic of children’s human agency. Authors such as Dailey and Rosenbury (2018) and Liebel (2018, 2021) have highlighted that children’s human rights should be regarded primarily as agency rights. Liebel (2018) argues that “children will only become full subjects of rights when their human rights are also seen as agency rights and when their interests as persons capable of acting are recognised” (p. 24). Dailey and Rosenbury (2018) consider that granting agency rights to children will enable them to exercise their rights autonomously. This would involve recognising and confirming children’s knowledge, capabilities, and experiences (Esteban, 2022).

There are more forums for an exhaustive theoretical analysis of the issue of human agency. Therefore, we will briefly outline it. From a basic perspective, agency is defined as the “capacity to do things” (Oswell, 2012, p. 53). According to the Cambridge Declaration on Consciousness

(Low *et al.*, 2012), humans share this capacity with all other cerebral vertebrates; however, “human agency has more far-reaching consequences than the agency of any other species” (Lindström, 2015, p. 224).

For Giddens (1982), human agency implies power, influence and control, the capability to change the course of things — to make a difference —, knowledge, and the capacity for reflection. Griffin (2002) identifies four conditions: autonomy, education and information, resources and capabilities, and freedom. Bandura (2006, 2018) outlines three types of human agency, individual, proxy, and collective, and proposes four properties: intentionality, forethought, self-reactivity, and self-reflection. Sen (1985) states that human agency is the capacity to achieve self-proposed goals under conditions of freedom, provided that the quantity and quality of options are sufficient to grant that the individual’s choices are truly genuine.

Knowledge and self-knowledge are also crucial. Alkire (2008) considers that agentic decisions relate to the ability to pursue what one deems valuable. Cauce and Gordon (2012) argue that human agency is characterised by the ability to recognise one’s and others’ interests and to exercise personal volition. Several authors argue that human agency can only be exercised when the subject is acknowledged as an agent (Erstad *et al.*, 2021; Sutterlüty & Tisdall, 2019; Thomas, 2007). Accordingly, Edmonds (2019) notes that agency is not possessed but exercised in decision-making and action processes, provided that the necessary circumstances and recognition are present.

Some authors (Mayall, 2002; Valentine, 2011) point out that children are social actors whose agency has not been recognised because of their historically oppressed, subordinated, and marginalised status as a social group. Valentine (2011) suggests that the solution lies in their recognition as agents and the “reorganisation of social structures” (p. 531). Other authors such as Brighouse (2002) and Griffin (2002) consider children as potential agents for their condition of dependence and vulnerability, which is not so much due to the fact that they are a minority group oppressed by socially unjust institutions, but to a “natural characteristic of their biological condition” (Brighouse, 2002, p. 35).

Under the Aristotelian premise that virtue is in the happy medium, we argue that it is necessary to recognise children as agents so that they can identify themselves as such and develop their agentic potential. It is also equally necessary to provide children with the opportunities, means, and resources (Brighouse, 2002; Dixon & Nusbaum, 2012; Liebel, 2021) that will allow them to gradually develop their sense of agency and exercise their rights and citizenship in the first person.

We regard the term sense of agency as the “meaning, motivation and purpose” (Kabeer, 1999, p. 438) that incorporates the intentional action carried out by individuals, as well as “the ability to refer to oneself as the actor of one’s actions” (Zavala & Castañeda, 2014, p. 100). As Foley (2011) points out, the development of a sense of agency is necessary for children and adolescents to dialogue and negotiate with the political, social, and economic arrangements in which their lives are circumscribed. Furthermore, a sense of agency is central to the self-perception of children and adolescents as social actors and members of their communities (Edmonds, 2019) and to the development of a citizen identity (Wood, 2015).

This study aims, on the one hand, to determine the impact of participatory experiences on the development of children's and adolescents' sense of human agency and, on the other hand, to pinpoint the features that characterise their agentic identities. To this end, we compare the accounts of children and adolescents participating in settings as diverse as schools, leisure and youth centres, households, digital environments, and Child and Adolescence Councils.

## Method

This study integrates the findings of three investigations on child and adolescent participation and is grounded in a qualitative meta-synthesis design (QMD). According to Dawson (2019), this approach involves selecting and combining the findings of different studies to address specific goals through critical-reflexive reinterpretation, leading to refinement and extension of the original findings. Sandelowski *et al.* (1996) consider these synthesis models to be “essential for achieving higher analytic goals” (p. 367), and Jensen and Allen (1994) note that this type of analysis “provides a powerful approach to theory development” (p. 553), defining it as the assembly of pieces of the same puzzle. In this regard, several authors warn of the risk that isolated studies are not sufficiently influential in articulating policies, strategies for action, and practices (Fingeld, 2003; Sandelowski, 2004). The aim is not to replace or add to the original findings but to offer new knowledge by reinterpreting them (Jensen & Allen, 1996; Pinela Morán, 2018).

### Selected and integrated studies

The selected studies constitute the same research line in different contexts. They have been screened according to Jensen and Allen's (1996) criteria:

1. Degree of relevance to the phenomenon under study and the aims.
2. Similarity of method and data collection strategies.
3. Comparability of the findings.

The degree of relevance derives from analysing children's and adolescents' participatory experiences in different contexts, perspectives, and roles. The studies are similar in that they are qualitative and share discussion groups (DG) as the data collection strategy. The comparability is confirmed by the subject matter of the study, shared by all three.

The Ibero-American Union of Universities funded the first research. It was a collaboration of the Complutense University of Madrid, the University of Barcelona, the National Autonomous University of Mexico, the University of Buenos Aires, and the University of Sao Paolo. It is titled Smart Citizens for Participatory Cities (E1) and was carried out in 2017-2020. The second is a UNICEF collaboration with the University of Barcelona with the title Participatory Experiences of Children and Adolescents at the Local Level (E2) and carried out in 2019-2021. The third is the R&D project Childhood and Participation. Diagnosis and proposals for an active and inclusive citizenship in the community, institutions and governance (E3) with reference RTI2018-098821-B-I0, and results of the collaboration of the University of Barcelona, the University of A Coruña, the University of Seville, and the National University of Distance Education. It was developed in the period 2019-2022. Table 1 shows their main characteristics.

TABLE 1. Integrated studies

	E1	E2	E3
<b>Goals</b>	To study the gap between young people's civic experience in formal educational settings and their life in the community	To analyse meaningful and inclusive participatory experiences of children and adolescents	To advance children's participation in their municipalities and their inclusion as active citizens
<b>Context</b>	Secondary schools in Barcelona, Spain	Child or Adolescence Councils of seven Spanish municipalities	Ad hoc spaces in three Catalan municipalities
<b>Strategies</b>	5 DG	7 DG	5 DG
<b>Informants</b>	65 adolescents aged 14-17	46 children and adolescents aged 8-18	39 children and adolescents aged between 8 and 16, 23 of them members or former members of Child or Adolescence Councils

Source: Own elaboration.

Regarding ethical aspects, all children and adolescents were informed first-hand of the aims of the studies, and informed consent was obtained from them and their legal guardians. They were informed of the possibility of withdrawing from the research at any time. Respecting their rights and well-being and creating spaces for democratic participatory processes between researchers and children received particular attention (Esteban *et al.*, 2021).

## Procedure

The QMD was developed in four stages (Finfgeld, 2003; Reis *et al.*, 2017). In the first stage, the phenomenon under study and the research questions and aims were defined. In the second stage, the integrated studies were selected following Jensen and Allen's (1996) eligibility criteria and the approach of integrating results from multiple analytical avenues of the same line of research by the same researcher (Sandelowski *et al.*, 1996). During the third stage, data were analysed following Levitt's premises (2018) and Jensen's and Allen's stages (1996), as seen in the following section. Finally, the fourth stage involved the synthesis of findings and the drawing of conclusions.

## Data analysis

Data analysis was developed during the third stage and according to the phases proposed by Jensen and Allen (1996). The first phase, familiarisation, consisted of addressing the original findings by focusing on the individual accounts and their relationship to the object of study. During the second phase, the relationships between the results were established, allowing the generation of two central thematic units and the establishment of categories for each (Levitt, 2018). The third phase involved translating and synthesising units and categories across the integrated studies. The fourth phase resulted in the synthesis of translations through narrative descriptions of each category, the reporting of findings, and the drawing of conclusions. Table 2 shows the emerging units and categories.

TABLE 2. Thematic units and categories

Thematic unit	Category
Enabling context	Safe and respectful space
	Recognition as social actors
	Real and meaningful participation
	Spaces and time for reflection and meta-participation
Agentic qualities	Voluntariness and intentionality
	Transparent and intelligibly informed
	Knowledge and know-how
	Decision-making
	Individual or group self-organisation
	Achievement of goals

Source: Own elaboration.

## Results

Two main thematic units emerge. The first, enabling contexts, integrates the elements of the analysed participatory practices which favour the development of children's and adolescents' sense of agency. The second, agentic qualities, identifies children's and adolescents' attributes concerning their self-perception as agents. The findings reveal significant differences between children and adolescents who participate in organic structures or non-formal educational settings, such as Child and Adolescence Councils, leisure or youth centres, and children and young people whose participation occurs in other scenarios. These differences are drawn in the presentation of the findings.

### The Enabling Context

Some participatory experiences are more conducive to the development of a sense of agency than others. Those that foster such development are what we call enabling contexts. The voices of children and adolescents allow us to pinpoint four elements that characterise them.

*Safe and respectful space.* An enabling context is a space where "respect" and "trust" are present and where one "feels comfortable" (E3\_2). Relational and environmental factors condition this context. Relational factors are linked to the importance of respect and acceptance among peers. It should be a safe environment where "they accept you as one more, as a peer, and as a friend" (E1\_2). It also relates to group trust because, otherwise, "you cannot honestly give your opinion and then there is no participation, and things don't flow" (E3\_2). It is necessary not to feel judged or left out and to be able to "speak without being criticised" (E2\_4). Regarding environmental factors, the space must be felt as "safe ground" (E3\_2). In this sense, agentic action is more accessible in smaller towns than in large cities; for example, "in Barcelona, you are limited because your parents tell you that you can't go out because it's a big city and so on, and anything can happen to you" (E1\_2).

*Recognition as social actors.* There are differences between the recognition perceived by children and adolescents who participate in Child and Adolescence Councils or leisure and youth centres and those who do so in other settings. The former feel “listened to [...] and that they are worth” (E3\_1), “they can, they have a choice” (E3\_2), that “they are considered” (E2\_1), and that they receive a response to their proposals as they are “told whether it is feasible or not” (E2\_1). The latter perceive that this recognition is gradual, that as a child, one takes part as a “spectator”, and that “as you get older, the options to participate in different things expand” (E1\_4). Furthermore, they note that “there is like a barrier between adults and young people” (E1\_4), that “adults don’t trust” and, therefore, “they are not given the opportunity” (E1\_1). This relates to the fact that they are minors and adults do not “take them seriously” (E1\_3), leading them to consider that people under 18 do not have many rights: “I don’t go to vote, and I don’t decide who the mayor is. I mean rights, minors don’t have many rights either” (E1\_5).

*Real and meaningful participation.* The definition of real and meaningful participation is bound up with the demand to “participate in something that really involves us” and that not everything is “all done for us” (E1\_1). Participation must be “important” and based on trust. There is a need for awareness “that they [adults] trust us” (E1\_1). It should not be forced and be useful, “that really when we do something it serves a purpose” (E1\_4), and associated with close issues and decision-making, “for example, we are going to build a park, so they don’t ask the children’s opinion to see what they want in the park” (E1\_3). Those who show signs of exercising real and meaningful participation are mostly children and adolescents who take part in the Child or Adolescence Councils, leisure and youth centres. This participation is, to a greater extent, projective and results in distinct improvements and transformations in their environment. What is significant is that they are capable of designing and implementing their projects. To this end, “you set an objective, which can be small, like a craft, or larger, like trying to make the council understand that we do not agree with something” (E3\_2).

Class representatives and the school council are potential figures and bodies for real and meaningful participation in schools. In one DG, representatives were defined as “the intermediary between teachers and students” and “the voice of the people” (E1\_3). Participation in strikes and protests is also a mechanism for real and meaningful participation. Despite the above, formal education settings reveal themselves to be rather non-agentic. For example, “in many school projects, they already give you the basis” as opposed to those projects “that you start from scratch” (E3\_1). Similarly, chances for making autonomous decisions are constrained because they are “not given a choice on the options” (E1\_3). They also acknowledge that their participation in schools is sometimes tokenistic, “they use us more as an advertisement than actually letting us do things ourselves” (E1\_4).

*Spaces and time for reflection and meta-participation.* These spaces allow for introspective, retrospective, and prospective dialogue and for thinking, assessing, and accounting for the actions carried out and their impact. These spaces and times are relatively scarce. This category arises in two particular cases revealing its relevance. In one of them, a girl reflects on an initiative that she promoted together with two other people, the constitution of a student council at the district level, which could have gone better since “I didn’t spread the message too much” (E1\_4). In the second case, it is argued that, in the leisure centre, “we evaluate that excursion, and they [the counsellors] always listen to our opinion” (E3\_2).

Despite all of the above, a sign that these spaces are necessary to configure an enabling context is the feedback on the DG. They noted, for example, that the space for dialogue and reflection led them to realise that they were subjects of rights, affirming that they recognised them “right from now” (E1\_2). They offered space and time to reflect on the role of formal education, noting that “[in schools] they do not make people” but rather “prepare them to study and work” (E1\_2). On the other hand, in another DG, they valued the opportunity to

*Reflect on all the work we have done over the years, what we have been able to give to the city, what we have been able to help with. I think that we have shared a time of reflection, and this has helped us to have clearer ideas about what we are doing here at the Youth Council (E3\_1).*

### Agentic qualities

Agentic qualities are those attributes that characterise the sense of agency of children and adolescents. These qualities have an individual or group character; in some cases, they are expressed as fulfilled and, in others, as demands addressed to adults. Once again, the participatory scenarios in which these qualities manifest as accomplished are those of the Child or Adolescence Councils and youth or leisure time centres. Seven attributes are identified in the case of the studies analysed.

*Voluntariness and intentionality.* This is one quality since the latter entails the former. In this respect, it is echoed in most DG that participation must be voluntary and not mandatory, “that you say, I want to do it because I like it [...] not that you have to do it because you have to do it” (E1\_3). The agent should feel that what they are engaged in “is something close to them, something of their own; they should not feel like they are going to a place where they are being told what to do” (E3\_1). Additionally, the agent must have interest and act based on their likes and preferences. At school, where voluntariness is confined, they recognise that doing projects or workshops allows them “to choose, usually, what you like the most or what is closest to your hobbies” (E1\_1). However, there is less voluntariness and intentionality in schools. Opportunities for decision-making are limited, thus conditioning “the degree of involvement you can have” (E1\_4). Another voluntary and intentional action scenario is social media, where they post, give their opinions, and discuss whatever they “feel like” (E1\_1). The municipality appears in the case of Child and Adolescence Councils members or former members. Their participation in these spaces is due to “the desire to collaborate with the city” (E3\_1).

*Transparent and intelligibly informed.* Information leads to knowing and trusting: “[the activity] must be organised by a group about which I can really know everything, so there is total transparency” (E1\_4). They also consider information essential to make decisions:

*Because you go face-to-face with the child or young person, you explain to their face what will be done with that activity or project, so the boy or girl receives valuable information and can decide by knowing what opportunities he or she has (E3\_1).*

In this respect, there are cases in which, thanks to this accessible, straightforward, and transparent information, children and adolescents decided, voluntarily and autonomously, to participate in the activity: “I didn’t know them until they came to the school” (E2\_1), and this even led them

to share the information themselves “so that more people could go” (E2\_1). Furthermore, “without information, there is no reason, and there are no opinions” (E3\_2).

*Knowledge and know-how.* Intricately linked to the previous quality are knowledge and know-how. Both are acquired progressively as long as opportunities exist to participate genuinely in an enabling context. This could explain why they are most often detected in children and adolescents who participate or have participated in Child or Adolescence Councils. Due to being in an enabling context, they signify participation in a very particular way and differentiate between genuine participation and non-participation. They know what they are engaging in and where to find the information. They have experience developing projects autonomously, pursuing their own goals, and having the means and resources to implement them: “You can do anything, whatever you want” (E3\_3). They know how to raise their voices because their participatory trajectories have shown them that, first, they have a voice and, second, they can make it heard and heeded.

*If you join as a child, you demand that voice because you have been given it, but if you grow up without realising it, they [children] think they will not be given it anywhere. I've been told that no one will listen to us; people who don't participate don't know* (E2\_4).

*Decision-making.* In this category, the difference between fully enabling contexts and contexts that provide space for semi-agency or potential agency is most evident. Secondary school, for example, is depicted as a context without complete voluntariness and intentionality. Decision-making is partial, having the possibility to choose between the options given, “you have like the option to choose” (E1\_1). Sometimes, they can make decisions that they consider as exercising a right, such as taking part in the playground rehabilitation, “so we all have the right to participate in changing the playground” (E1\_1). Despite this, they recognise that “in class, they tell you what you can and cannot say” (E1\_4), and that “much better things could be done, much more original and innovative, if the students had a say” (E1\_4) because “in the end, it affects us and we are the ones who have to say whether or not we like it, what we think, how we would do it” (E3\_1).

In contrast, children and adolescents participating in Child and Adolescence Councils do make autonomous decisions that are not always determined by what adults offer. As mentioned above, they can design and implement their own projects. As an example, in one case, at their request, they succeeded in developing the Municipal Children's Plan since the first one “was drawn up by the adults, it was a drawn-out mess, and the second one, we did it our own way” (E2\_1) or they have named a park “in honour of the elderly [...] so that they remember what the village used to be like” (E2\_2).

*Individual or group self-organisation.* Self-organisation is an inherent quality of the agent. Examples are found in all the profiles of children and adolescents that informed the integrated studies, with varying degrees of success. As we have seen, self-organisation occurs when developing projects, planning and remodelling public spaces, shaping Municipal Children's Plans, or setting up an inter-school student assembly “I realised and thought that here we need a place where we can all talk [...] at the district level, we wanted to create a student assembly” (E1\_4). In these cases, adults either step aside to give support without being directive or absent, since the initiatives are led exclusively by young people.

Self-organisation includes all the qualities mentioned above. When any of these qualities fail, the self-organised action does not succeed as expected. This is the case of two experiences shared by adolescents who autonomously tried to self-organise in their school settings. In one of them, “we, our class, organised ourselves to do something [...] but in the end, we didn’t do it because we didn’t know how to organise ourselves”. On the one hand, “people were getting more and more lazy” and, further, due to lack of knowledge and interest in the topic about which “we didn’t have much of an idea” (E1\_1). In another case, they tried to organise themselves to raise funds through a proposal of their own, “like making a kind of disco, like a musical where we would charge for tickets”, but “it got stuck” (E1\_3).

*Achievement of goals.* Achieving at least part of the self-proposed goals is indispensable for the constitution of agentic sense and identity. Children and adolescents, not in vain, emphasise that “when we do something, it has to serve a purpose” (E1\_4). In agentic contexts, the perception of self-efficacy is unequivocal. In these spaces, goals are achieved, “thanks to us, they have placed some coloured footprints on the pedestrian crossings near schools”, which “is exciting because you think I’m behind this” (E3\_2). In these spaces, the self-image in terms of goal-achievement is so positive that they even exclaim “I think the question would be what kind of activities we don’t do [...] we have done everything” (E2\_1). They are also confident that “our proposals are slow to be seen because it takes time, but at some point, we will see them” (E2\_6). In short,

*If we are here, it is because we have felt throughout our participation experience that we are taken seriously, and that’s why we are here; we have felt that our voice contributes to an improvement in society or that it is reflected in some way (E2\_4).*

## Discussion and conclusions

This study aimed to determine the impact of participatory experiences on the development of children’s and adolescents’ sense of human agency and to pinpoint the features that characterise their agentic identities by comparing their accounts of their participatory experience in everyday life settings. The QMD has made it possible to frame two main thematic units, enabling contexts and agentic qualities. As Levitt (2008) states, the method used has helped to shed light on a complex domain, that of children’s and adolescents’ sense of agency, and in generating what we consider to be a significant contribution with potential for further development.

It is revealed that an enabling context favours the development of children’s and adolescents’ sense of agency. Enabling contexts are safe and respectful in their configuration, a fundamental characteristic in the case of children and adolescents. They are spaces in which children and adolescents feel recognised as social actors, confirming the importance of the relational element (Edmonds, 2019; Erstad *et al.*, 2021; Sutterlüty & Tisdall, 2019; Thomas, 2007). Participation in these scenarios is real and meaningful, especially when participation is exercised as citizens and influential members of society (Crowley *et al.*, 2021; Lister, 2007; Lowy & Biesta, 2006) in Child or Adolescence Councils and leisure and youth centres, in contrast to participation as students in schools. The need for what Giddens (1982) expresses in terms of capacity for reflection and Bandura (2006, 2018) as self-reflection is highlighted. An enabling context is one in which there

are spaces and times for reflection and meta-participation (Trilla & Novella, 2001) and to assess actions and their impact on the individual, the group, and the environment.

Agentic qualities are the attributes children and adolescents manifest or demand in developing their sense of agency. In light of their accounts, intentionality (Bandura, 2006, 2018; Cauce & Gordon, 2012) and the need to freely choose the course of action (Alkire, 2008; Griffin, 2002; Sen, 1985) are confirmed. Information, knowledge, and capabilities also emerge as essential qualities (Bandura, 2006, 2018; Giddens, 1982; Griffin, 2002). Similarly, the ability to make autonomous decisions based on individual or group interests (Alkire, 2002; Cauce & Gordon, 2012) appears, provided that the choices are sufficient and not always defined by adults. Self-organisation is crucial, and even more crucial is knowing how to self-organise. This illustrates the need for adults to provide children and adolescents with opportunities, means, and resources (Brighouse, 2002; Dixon & Nussbaum, 2012; Liebel, 2021). Adults also need to learn to step aside so that children and adolescents can gradually develop and exercise their agency in conditions of freedom and autonomy, aware that they can always count on adults' support. Finally, achieving goals (Giddens, 1982; Sen, 1985) is fundamental to what Bandura (2018) calls perceived self-efficacy and is linked to the agent's self-concept.

The study finds significant differences in the accounts of children and adolescents about their self-perception as agents. Those who are members of Child or Adolescence Councils and leisure and youth centres manifest all the identified qualities and exercise participation in terms of citizenship-as-practice (Lowy & Biesta, 2006). This may be because these contexts are certainly enabling, agentic, and democratic. They engage voluntarily and intentionally, and adults support them by recognising their capabilities for autonomous and self-directed action in the here and now (Lister, 2007). They can develop projects they feel as their own and influence their communities (Crowley *et al.*, 2021). This affects their identities, as illustrated in a valuable contribution by a girl who claimed that "it [participating in the Child Council] has changed me; it shapes you as a citizen, as a person". Instead, the school is revealed as a context for potential agency (Brighouse, 2002; Griffin, 2002). Children and adolescents are generally considered learners, not agents or citizens. The options to choose from are, more often than not, predetermined and agentic action, that is, action aimed at achieving self-proposed goals, either does not receive the necessary support or is not allowed. Another consideration is the compulsory nature of schools, which hinders voluntariness and intentionality.

We agree with Mayall (2002) and Valentine (2011) in considering that children are historically marginalised groups whose voices, experiences, and knowledge are not sufficiently valued or heeded. We agree with Liebel (2021) and Dailey and Rosenbury (2018) that children's human rights should be regarded as rights of agency. Only then will they be able to take their rightful place as citizens and full members of society.

There are some limitations to the study, namely not having the opportunity to reach out to all participants to receive their impressions on the results and validate them jointly. A future course of action is to build a toolkit for configuring enabling contexts and assessing the development of children's and adolescents' sense of agency. The study's strength lies in finding some of the characteristic elements of an enabling context and those qualities that manifest the sense of agency of children and adolescents. We consider this to be an opportunity for further research along these lines.

## Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

## Acknowledgments

To children and adolescents, whose knowledge and experiences renew the world and are a source of valuable insight; to my colleagues for the trust, support, and shared challenges; to Ana for her insights, tireless encouragement, pedagogical hope, and sensitivity; and to the reviewers of the manuscript, whose observations and suggestions have contributed to a substantial improvement in its overall quality.

## References

- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67. <https://doi.org/10.1177/000169938803100105>
- Alkire, S. (2008). Concepts and Measures of Agency. In K. Basu and R. Kanbur (eds.), *Arguments for a Better World: Essays in Honor of Amartya Sen: Volume I: Ethics, Welfare, and Measurement* (Oxford, 2008; online edn, Oxford Academic, 1 May 2009) <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199239115.003.0025>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Brighouse, H. (2002). What Rights (If Any) Do Children Have? In D. Archard and C. M. Macleod (eds.), *The Moral and Political Status of Children* (Oxford, 2002, online edn, Oxford Academic, 1 Nov. 2003) <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0003>
- Cauce, A.M. & Gordon E.W. (2013). *Toward the Measurement of Human Agency and the Disposition to Express It. The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education.* [https://www.ets.org/Media/Research/pdf/cauce\\_gordon\\_measurement\\_human\\_agency.pdf](https://www.ets.org/Media/Research/pdf/cauce_gordon_measurement_human_agency.pdf)
- Crowley, A., Larkins, C. & Pinto, L. (2021). *Listen-Act-Change Council of Europe Handbook on children's participation for professionals working for and with children.* Council of Europe. <https://rm.coe.int/publication-handbook-on-children-s-participation-eng/1680a14539>
- Dailey, A. C. & Rosenbury, L.A. (2018). The new law of the child. *The Yale Law Journal* 127, 1448-1537. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/ylr127&div=32&id=&page=>
- Dawson, A. J. (2019). Meta-synthesis of Qualitative Research. In Pranee Liamputtong (ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences.* Springer Singapore, pp. 785-804. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4\\_112](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_112)
- Dixon, R. & Nussbaum, M. (2012). Children's Rights and a Capabilities Approach: The Question of Special Priority. *Cornell Law Review*, 97. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2060614>
- Edmonds, R. (2019). Making children's agency visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Erstad, O., Miño, R. & Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(66), 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

- Esteban, M. B. (2022). Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools. *Social Inclusion*, 10(2), 43-53. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4936>
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M. & Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: the state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Giddens, A. (1982). *Profiles & Critiques is Social Theory*. The Macmillan Press LTD.
- Griffin, J. (2002). Do children have rights? In D. Archard and C. M. Macleod (eds.), *The Moral and Political Status of Children* (Oxford, 2002; online edn, Oxford Academic, 1 Nov. 2003), <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0002>
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essays 4. International Child Development Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Jensen, L. A. & Allen, M. N. (1996). Meta-Synthesis of Qualitative Findings. *Qualitative Health Research*, 6(4), 553-560. <https://doi.org/10.1177/104973239600600407>
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Innocenti Research Centre, UNICEF, Save the Children. <https://www.unicef-irc.org/publications/384-the-evolving-capacities-of-the-child.html>
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies* 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Levitt, H. M. (2018). How to conduct a qualitative meta-analysis: Tailoring methods to enhance methodological integrity. *Psychotherapy Research*, 28(3), 367-378. <https://doi.org/10.1080/10503307.2018.1447708>
- Liebel, M. (2018). Welfare or agency? Children's interests as foundation of children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 597-625. <https://doi.org/10.1163/15718182-02604012>
- Liebel, M. (2021). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y las niñas*. Catarata.
- Lindstrøm, T. (2015). Agency 'in itself'. A discussion of inanimate, animal and human agency. *Archaeological Dialogues*, 22(2), 207-238. <https://doi.org/10.1017/S1380203815000264>
- Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law* 8(2), 693-718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Low, P., Panksepp, J., Reiss, D., Edelman, D., Van Swinderen, B. & Koch, C. (2012, July). The Cambridge Declaration on Consciousness. In *Francis Crick Memorial Conference*, Cambridge, England (pp. 1-2).
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: thinking from children's lives*. Open University Press.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorisation of children's citizenship rights. *Citizenship studies*, 9(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Oswell, D. (2012). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press.
- Pinela Morán, N. P. (2018). El uso de la metasíntesis en la investigación. *Res Non Verba*, 8(2), 111-122. <https://biblat.unam.mx/es/revista/res-non-verba-guayaquil/articulo/el-uso-de-la-metasintesis-en-la-investigacion>

- Reis, S., Leite, A., Alvarenga, W., Araújo, J., Zago, M. & Nascimento, L. (2017). Meta-synthesis about man as a father and caregiver for a hospitalised child. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 25. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1850.2922>
- Roche, J. (1999). Children: Rights, Participation and Citizenship. *Childhood*, 6(4), 475-493. <https://doi.org/10.1177/0907568299006004006>
- Sandelowski, M. (2004). Using Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 14, 1366-1386. <https://doi.org/10.1177/1049732304269672>
- Sandelowski, M., Docherty, S. & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods. Qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in nursing & health*, 20(4), 365-371. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-240x\(199708\)20:4<365::aid-nur9>3.0.co;2-e](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-240x(199708)20:4<365::aid-nur9>3.0.co;2-e)
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221. <https://doi.org/10.2307/2026184>
- Sutterlüty, F. & Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183-187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-166. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child: Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989*. <https://www.ohchr.org/EN/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society* 25(5), 347-358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Wall, J. (2008). Human Rights in Light of Childhood, *The International Journal of Children's Rights*, 16(4), 523-543. <https://doi.org/10.1163/157181808X312122>
- Wood, B. E. (2016). A genealogy of the "everyday" within young people's citizenship studies. In K. P. Kallio & S. Mills (eds.), *Politics, Citizenship and Rights Volume 7 of Skelton, T. (Editor-in-Chief) Geographies of Children and Young People* (vol. 7, pp. 383-399). Springer Singapore.
- Zavala Berbena, M. A. & Castañeda Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)

## Resumen

---

*Desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia mediante experiencias participativas: contextos posibilitadores y cualidades agénticas*

**INTRODUCCIÓN.** Niñas, niños y adolescentes tienen reconocidos derechos de participación y estatus de ciudadanía. A esto habría de sumarse el reconocimiento de su agencia humana dado que es desde la condición de agentes que podrán ejercer sus derechos de manera autónoma. Este estudio tiene como finalidad identificar los elementos que posibilitan el desarrollo del sentido de agencia de niños y adolescentes, comparando sus relatos en torno a sus experiencias participativas en centros educativos, entidades de tiempo libre, centros juveniles, entorno familiar, entornos digitales y Consejos de Infancia y Adolescencia. **MÉTODO.** Mediante un diseño de análisis cualitativo de meta-síntesis (ACM), se analizan los datos recogidos en tres estudios que comparten foco de investigación con el fin de

reinterpretarlos y generar nuevo conocimiento. El ACM integra los relatos de 150 niños y adolescentes de entre 8 y 18 años recogidos en 17 grupos de discusión. El análisis se desarrolla en cuatro fases: familiarización, establecimiento de relaciones, traslación y síntesis de unidades y categorías, y síntesis de resultados mediante descripciones narrativas. **RESULTADOS.** Se identifican dos unidades temáticas, el contexto posibilitador y las cualidades agénticas, con sus categorías correspondientes. El contexto posibilitador favorece el desarrollo del sentido de agencia y del ejercicio de agencia humana por parte de niños y adolescentes. Las cualidades agénticas son los atributos que expresan niños y adolescentes en cuanto a su sentido de agencia. **DISCUSIÓN.** Se detectan notables diferencias en la construcción del sentido de agencia dependiendo del contexto y bajo los roles en que se desarrollan las experiencias participativas, siendo aquellas que se dan en clave de ciudadanía democrática las que lo favorecen genuinamente. Los elementos identificados proporcionan un marco para la creación de contextos posibilitadores para reconocimiento y desarrollo del sentido de agencia humana de niños y adolescentes desde el ejercicio de una participación democráticamente genuina.

**Palabras clave:** *Agencia humana, Derechos de la infancia, Investigación cualitativa, Participación ciudadana, Participación de la infancia.*

## Résumé

---

*Développer le sens de l'agentivité humaine dans l'enfance et l'adolescence par le biais d'expériences participatives : contextes favorables et qualités agéntiques*

**INTRODUCTION.** Les enfants et les adolescents ont des droits de participation et disposent d'un statut de citoyen. À cela, s'ajoute la reconnaissance de leur agentivité humaine, car c'est à partir de leur condition d'agents qu'ils pourront exercer leurs droits de manière autonome. Cette étude vise à identifier les éléments qui permettent aux enfants et aux adolescents de développer un sens de l'agentivité humaine, en comparant les récits de leurs expériences participatives dans les centres éducatifs, les centres de loisirs et de jeunesse, les environnements familiaux, les environnements numériques et les Conseils de l'enfance et de l'adolescence. **MÉTHODE.** À l'aide d'un modèle d'analyse qualitative de méta-synthèse (AQM), les données recueillies dans trois études ayant un objectif de recherche commun sont analysées afin de les réinterpréter et de générer de nouvelles connaissances. L'AQM intègre les récits de 150 enfants et adolescents âgés de 8 à 18 ans, recueillis dans le cadre de 17 groupes de discussion. L'analyse se déroule en quatre phases : familiarisation, établissement de relations, traduction et synthèse des unités et des catégories, et synthèse des résultats par le biais de descriptions narratives. **RÉSULTATS.** Deux unités thématiques sont identifiées, le contexte habilitant et les qualités agéntiques, ainsi que les catégories correspondantes. Les contextes habilitants favorisent le développement et l'exercice de l'agentivité humaine par les enfants et les adolescents. Les qualités agéntiques sont les attributs que les enfants et les adolescents expriment par rapport à leur sens de l'agentivité humaine. **DISCUSSION.** Il existe des différences significatives dans le développement du sens de l'agentivité humaine des enfants et des adolescents en fonction du contexte et des rôles dans lesquels se déroulent les expériences participatives, celles qui se déroulent dans le cadre de la citoyenneté démocratique étant celles qui le favorisent véritablement. Les éléments identifiés fournissent un cadre pour la création de contextes

habitants qui permettent la reconnaissance et le développement du sens de l'agentivité humaine des enfants et des adolescents par le biais d'une véritable participation démocratique.

**Mots-clés :** *Droits de l'enfant, Participation des enfants, Participation des citoyens, Agentivité humaine, Recherche qualitative.*

## Author profile

---

### **Marta B. Esteban**

Researcher at the University of Barcelona, master's degree in Values Education and Citizenship, master's degree in Educational Research and graduate in Teaching. Member of the Research Group in Moral Education (GREM) at the University of Barcelona. Her research focuses on democratic-citizen participation and the development of a sense of human agency in childhood and adolescence.

ORCID code: <https://orcid.org/0000-0002-1072-5406>

Contact e-mail: [m.esteban@ub.edu](mailto:m.esteban@ub.edu)

Correspondence address: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Edificio Llevant, 3.<sup>er</sup> piso. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona, España.

# LA PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO LOCAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ADOLESCENCIA: EJERCICIO Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

## *Participation in the local environment through service-learning in adolescence: exercise and construction of citizenship*

BRENDA BÄR KWAST, ANNA ESCOFET ROIG Y MONTSERRAT PAYÁ SÁNCHEZ  
Universitat de Barcelona (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96893

Fecha de recepción: 24/10/2022 • Fecha de aceptación: 09/01/2023

Autora de contacto / *Corresponding author*: Anna Escofet Roig. E-mail: annaescofet@ub.edu

Cómo citar este artículo: Bär Kwast, B., Escofet Roig, A. y Payá Sánchez, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía.. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96893>

*Laura Rubio Serrano, in memoriam*

---

**INTRODUCCIÓN.** El aprendizaje-servicio es una experiencia de formación en ciudadanía crítica y comprometida a partir del trabajo en red entre distintos agentes educativos y sociales. Posibilita vivir experiencias que producen aprendizajes significativos de participación, pertenencia a la comunidad y movilización por la defensa de los derechos ciudadanos. **MÉTODO.** Se presenta una investigación cualitativa dirigida a analizar los mecanismos que se despliegan en proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados por adolescentes en su entorno local. Se siguió la metodología del codiseño mediante cinco grupos de discusión con adolescentes participantes en proyectos de aprendizaje-servicio, pertenecientes a cuatro centros de educación secundaria, y once entrevistas a los adultos referentes. **RESULTADOS.** Se detectaron los mecanismos que se generan cuando los adolescentes realizan proyectos de aprendizaje-servicio en el entorno local, que les hacen ganar en participación, adquisición de valores y formación ciudadana. También se exploraron las funciones que las tecnologías digitales desempeñan como herramientas de soporte al desarrollo de los proyectos. **DISCUSIÓN.** La participación y formación ciudadana es uno de los ejes de valores centrales de la metodología del aprendizaje-servicio, junto con los de toma de conciencia, altruismo, empatía y cooperación. Mediante las acciones de aprendizaje-servicio los adolescentes construyen su autonomía, proactividad y responsabilidad, creando vínculos con su comunidad y sentimientos de pertenencia e inclusión. En estos proyectos, las tecnologías digitales tienen un papel instrumental para la participación y la formación ciudadana desde sus posibilidades para la difusión, el trabajo en equipo y la generación de redes, debiendo superar el riesgo de un activismo pasivo.

Los proyectos de aprendizaje-servicio son una oportunidad formativa de calidad que debería ofrecerse para contribuir a la formación de ciudadanos críticos, activos y comprometidos.

**Palabras clave:** Participación, Aprendizaje-servicio, Ciudadanía, Educación cívica, Enseñanza secundaria.

---

## INTRODUCCIÓN

### Ciudadanía y participación

Ejercer la ciudadanía supone participar en los asuntos que nos afectan como sociedad. La participación ciudadana, como otras formas de compromiso cívico, requiere de un proceso educativo planificado e intencional que invite a las personas a fortalecer vínculos comunitarios e implicarse en la mejora del propio entorno y de la sociedad. Tal es el eje principal de la educación para la ciudadanía: el aprendizaje de la vida en común en una sociedad democrática (Bolívar, 2007; Cortina y Conill, 2001). Este aprendizaje tiene en la vía de la acción y de la práctica su mejor aliado. Si bien necesita del concurso de actividades de información, reflexión y deliberación colectiva, vivir experiencias reales de participación en la vida de la comunidad con el fin de contribuir a su mejora es lo que producirá una formación mayor y de mejor calidad. Las experiencias de participación en los centros educativos producen efectos formativos en este sentido. Sin embargo, los ámbitos y contenidos sobre los que se despliega la participación se restringen a la vida escolar. Que estas experiencias se expandan, incardinándose en el territorio, amplía tanto los posibles efectos formativos como su calidad (Puig *et al.*, 2011). Estas prácticas reales de ciudadanía se consideran oportunidades de participación en actividades dirigidas a mejorar algún elemento de su entorno, lo que, a su vez, les forma como ciudadanos<sup>1</sup> críticos, activos y comprometidos.

Reflexión crítica, participación y compromiso, cuando se dirigen al conjunto de lo común, son valores cívicos, aquellos que posee una persona y que contribuyen al bien social. La vía por excelencia para adquirirlos es la práctica o la acción, unida a la estima libre de la persona.

### Aprendizaje-servicio y ciudadanía

El aprendizaje-servicio, como práctica educativa que combina aprendizaje y servicio en un solo proyecto articulado a través del cual se pretende dar respuesta a necesidades sociales de la comunidad (Puig, 2006, 2021) es una experiencia real de ciudadanía crítica y comprometida. Produce aprendizajes significativos de participación, pertenencia a la comunidad y movilización por la defensa de los derechos ciudadanos, y posibilita la innovación y la formación en valores cívicos (Puig *et al.*, 2011; Chi, 2000) a partir del trabajo en red entre distintos agentes educativos y sociales. Representa una metodología pedagógica que pone en marcha procesos de participación y también una filosofía que reconoce la condición de ciudadanos de los más jóvenes, y una nueva forma de organización de la red educativa que compromete a los distintos agentes conjuntamente en la formación ciudadana.

El aprendizaje-servicio ha mostrado una amplia potencialidad cuando se aplica desde una perspectiva local, implicando a los diferentes agentes del territorio (Bär *et al.*, 2021; Maroto; 2018). Se han realizado análisis de los principales cambios organizativos en centros educativos (Simó-Gil *et al.*, 2018), como propuesta de desarrollo comunitario para fomentar la convivencia y la participación en comunidades interculturales (Ferrer-Aracil *et al.*, 2022), pero todavía no existían estudios específicos sobre los mecanismos de participación ciudadana que desarrollan, así como las posibilidades de trabajo en red que generan cuando cuentan con el soporte y el impulso de la administración local y se inscriben en un núcleo territorial.

Las experiencias de aprendizaje-servicio son prácticas ciudadanas que mediante la participación abren múltiples escenarios de oportunidad para implicarse de forma activa y significativa en la consecución del bien común. Suponen ponerse en relación con otras personas, entidades y agentes locales para activar un proceso ciudadano de carácter significativo conectado con la comunidad donde, mediante la acción colaborativa y la interlocución, se posibilita acercarse a un reto y corresponsabilizarse en su abordaje. Este proceso participativo es un proceso de aprendizaje de ciudadanía en el que se activan las competencias ciudadanas: comprender críticamente la realidad; comunicar, dialogar y escuchar mejor; cooperar y corresponsabilizarse (Trilla y Novella, 2011); y en el que, de forma específica, se aprende a participar participando, redescubriendo su valor y carácter social. Justamente cuando las condiciones permiten un aprendizaje de participación auténtica, se promueve ciudadanía sustantiva (Quiroga, 2000) y activa, basada en la responsabilidad ante la otra persona, su cuidado y la de uno mismo; y el compromiso por conseguir una sociedad más justa y democrática (Esteban *et al.*, 2022).

### **Tecnologías digitales, aprendizaje-servicio y ciudadanía**

Las tecnologías digitales pueden tener un importante papel en los proyectos de aprendizaje-servicio por varios motivos. El primero y más evidente se debe a su uso masivo. El segundo motivo se enmarca en los espacios de acción y compromiso que se generan con el uso de dichas tecnologías (Duque, 2018; Martínez, 2011; McWhorter *et al.*, 2016), que van más allá de ser simples herramientas al posibilitar prácticas digitales al servicio de la actividad cívica, enriqueciendo participación y compromiso cívico.

Tal y como propone Middaugh (2012), las tecnologías digitales facilitan la construcción de comunidad al conectar las inquietudes individuales con los problemas colectivos, ampliando las comunidades al facilitar la conexión virtual y favoreciendo la comunicación, el acompañamiento y el intercambio. Asimismo, fomentan y amplifican la voz de los adolescentes por su facilidad de uso. Además, permiten aprender a través de modelos, simulaciones y experiencias auténticas de aprendizaje, en actividades con un propósito claro y determinado. Finalmente, generan conciencia crítica en cuestiones de justicia social, ya que permiten tanto la visualización de situaciones que afectan la vida de las personas o que son injustas, como la búsqueda colectiva de respuestas a las mismas. Además, facilitan el relato de narrativas tanto de sus identidades como de los contextos en los que se desarrolla el servicio.

Desde este marco, la investigación desarrollada planteó como objetivo general estudiar los mecanismos que se despliegan en los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados por adolescentes en su territorio, así como explorar el rol de las tecnologías digitales en todo ello.

## MÉTODO

### Objetivos

Este objetivo general se concretó en tres específicos:

1. Determinar procesos y mecanismos que favorecen la participación y formación ciudadana activa, crítica y comprometida de los adolescentes, a través de proyectos de aprendizaje-servicio en su entorno local.
2. Identificar actitudes y valores que se activan en estas experiencias y apuntan a la construcción de ciudadanía.
3. Explorar las posibilidades y el papel que desempeñan las tecnologías digitales.

Para alcanzarlos, la investigación se adscribió al paradigma cualitativo, dado que pretendía estudiar estas cuestiones desde el mismo escenario en el que se producen, y en diálogo con sus protagonistas (Taylor y Bogdan, 1987). Dentro de este paradigma, se siguió la metodología del codiseño, una de las formas de la investigación participativa (Bartolomé, 1997; Gabarrón y Hernández, 1994; Fresno, 2019), por su coherencia con los objetivos de investigación, al buscar tanto la contribución al conocimiento ya existente, como la elaboración de propuestas que orientaran experiencias futuras contando con los saberes de quienes las habían protagonizado.

### Participantes

Se escogieron las experiencias de aprendizaje-servicio a estudiar teniendo en cuenta dos criterios: relevancia y diversidad. Por el primero, se buscaron centros que estuvieran implementando proyectos de aprendizaje-servicio desde, al menos, tres cursos; en los que existiera una implicación de la administración local que garantizara su dimensión territorial; y se contara con la acción de distintos agentes. Por el segundo, se incorporaron diferentes territorios que habían iniciado acciones para tejer una red educativa a nivel local, en los que el aprendizaje-servicio había sido un elemento clave. De este modo, se seleccionaron cuatro centros de los municipios barceloneses de Puig-Reig y Sant Cugat, y dos del distrito de Sant Andreu en Barcelona, que realizaron un total de 8 proyectos con alumnado de 1.º (un centro) y de 3.º de ESO (tres centros).

### Instrumentos

Se realizaron cinco grupos de discusión, entre abril y junio de 2021, en formato presencial o virtual, en los que participaron un total de 59 adolescentes. Por otra parte, se llevaron a cabo 7 entrevistas virtuales a los adultos vinculados a los proyectos de aprendizaje-servicio, durante junio y julio. En total, se entrevistó a 11 personas: 7 docentes, 2 profesionales de entidades sociales, 1 representante municipal y 1 técnica de ayuntamiento.

## Procedimiento

Con antelación a los grupos de discusión, se pidió al alumnado que pusieran por escrito aquellos valores que habían vivido mientras realizaban el aprendizaje-servicio. Los ejes temáticos fueron:

- Representaciones de aprendizaje-servicio, ciudadanía y participación.
- Valores relacionados y vías para potenciarlos.
- Fortalezas de los proyectos de aprendizaje-servicio y elementos de mejora.
- Tecnologías digitales: utilización, dificultades y potencialidades. Relación con participación ciudadana.
- Propuestas para potenciar la participación ciudadana mediante el aprendizaje-servicio.

El grupo de discusión estuvo conformado por diversas dinámicas, comenzando por el comentario de la nube de palabras confeccionada a partir de la actividad previa. También se preguntó en qué se diferencia un adolescente que haya participado en proyectos de aprendizaje-servicio, y cómo animar a otros compañeros a participar. Para las entrevistas con los adultos se siguió el formato de pregunta-respuesta.

## Análisis de datos

La información recogida fue transcrita y analizada mediante codificación, siguiendo dos fases. En la primera, de forma manual en parejas de investigadoras, para consensuar y precisar las categorías, al tiempo que nos adentrábamos en el conocimiento que estaba emergiendo. En la segunda, con el programa Atlas-ti mediante servicio externo, con revisión de los grupos de códigos. Una vez completada la codificación, se procedió a elaborar los informes por instrumento y a triangular los datos.

Para el examen de los criterios de rigor nos basamos en el modelo de Guba y Lincoln (1985, en Ruiz Olabuénaga, 2012). En la tabla 1 se detallan los principales procedimientos aplicados.

**TABLA 1. Criterios de rigor aplicados**

Criterios de rigor	Procedimientos
Credibilidad	Triangulación de instrumentos, informantes y aportes teóricos. Análisis de la información simultánea al trabajo de campo. Contraste de resultados por parejas y servicio externo
Transferibilidad	Muestreo intencional. Doble perfil de informantes. Descripción de los contextos de aplicación de los instrumentos. Transcripción de grupos de discusión y entrevistas, y uso de literales
Dependencia	Trayectoria conjunta de las investigadoras. Validación de los análisis con informantes. Triangulación de resultados desde los instrumentos de recogida de información
Confirmabilidad	Soprote informático para el análisis de la información. Conservación de grabaciones y transcripciones

En cuanto a los criterios éticos, a lo largo de la investigación se aplicó el Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona (2020).

## RESULTADOS

Desde la riqueza de la doble perspectiva de adolescentes y adultos, la investigación permitió detectar los mecanismos que se generan cuando los adolescentes realizan proyectos de aprendizaje-servicio en el entorno local, y les hacen ganar en participación y formación ciudadana. También exploró las funciones que las tecnologías digitales desempeñan a tales efectos. Es de destacar la elevada concordancia entre las ideas aportadas por ambos grupos de informantes. En la tabla 2 se presenta las categorías y subcategorías resultantes.

TABLA 2. Categorías y subcategorías resultantes

---

1. Participación, ciudadanía y valores	1.1. Significados
	1.2. Perfil de ciudadano y valores
	1.3. Mecanismos para potenciarlos
2. Aprendizaje-Servicio	2.1. Concepto de aprendizaje-servicio
	2.2. Relación con la participación ciudadana
	2.3. Razones para hacer aprendizaje-servicio
	2.4. Dimensiones de la persona en las que incide
3. Tecnologías digitales	3.1. Tipología y uso
	3.2. Papel en relación con la participación y la formación ciudadana

---

### Participación, ciudadanía y valores

#### *Significados*

Los adolescentes señalaron que la participación ciudadana interpela las esferas individual y grupal. La primera activa elementos personales como la motivación, responsabilidad y toma de conciencia. La segunda se materializa en las contribuciones colectivas que hacen a la sociedad a través del servicio, lo que les produce satisfacción.

*Te sientes mejor cuando lo haces porque es como si lo hicieras gratis, sabes que has hecho algo bueno (Al-1-1).*

Los adultos la definieron como la acción directa en la comunidad desde una base colectiva y coordinada. Necesita de la toma de conciencia y de la responsabilidad. En el entorno local, supone tomar decisiones y realizar acciones colaborativas para transformar problemáticas o necesidades de la comunidad. Se representa a través de valores de solidaridad, compromiso y justicia social.

*Es la manera de hacer redes y de seguir participando, tomando decisiones de lo que quieres que se haga en tu territorio [...] Una manera también de construir las sociedades en las que se cree a nivel individual y colectivo (Ad-6-8).*

Al caracterizar la ciudadanía, todos coincidieron en señalar que, más allá de estar informado, es ser consciente de lo que ocurre en el entorno, comprometerse y realizar acciones individuales y colectivas para transformarlo. Los adultos consideraron que representa un indicador de autonomía y señalaron la necesidad de que la comunidad reconozca el servicio prestado por chicos y

chicas. El alumnado subrayó que el aprendizaje-servicio actúa en la realidad y permite vivir los valores.

*Puedes ser más consciente de lo que está pasando o de qué problemas hay [...] Te conciencias con lo que estás haciendo (Al-2-1).*

*No ver pasar la película, sino vivir como propio lo que está pasando en tu entorno más próximo, y darte cuenta de que puedes hacer alguna cosa para cambiarlo (Ad-1-1).*

Algunos adolescentes indicaron que participar en los proyectos les hizo sentirse más preparados para informar, a su vez, a otras personas de lo que está ocurriendo, convirtiéndose en formadores de ciudadanía y aumentando su responsabilidad cívica.

### *Perfil de ciudadano y valores*

En primer lugar, los adolescentes destacaron tomar conciencia de la realidad que les rodea y, en ocasiones, desconocían. Los adultos, los valores de autonomía y proactividad. Coincidieron en que los proyectos desarrollados permiten aprender conocimientos y valores, en profundidad y desde la acción. Estos aprendizajes revierten en la mirada de los adolescentes hacia sí mismos como agentes de cambio, creyendo en sus competencias para mejorar la realidad. Así, el aprendizaje-servicio activa su sentido de la responsabilidad y su proactividad, haciéndoles crecer en autonomía.

*Toman mucha conciencia las personas que participan. Y no solo el alumnado, también el profesorado. Todos son conscientes de lo que están trabajando [...] Este es el poso que te deja el aprendizaje-servicio: crees que puedes cambiar las cosas (Ad-7-10).*

*Tienes más conocimientos y más conciencia de lo que haces diariamente, y haces cambios en tu vida cotidiana para mejorar; y cambias también la forma de pensar (Al-3-1).*

Seguidamente, subrayaron la empatía, respeto, solidaridad, altruismo, ayuda y colaboración. Alumnado y adultos expresaron que el aprendizaje-servicio les permitió acercarse a una realidad desconocida y generar vínculos que despertaron la motivación de ayudar, colaborar y contribuir al bienestar ajeno.

Por último, se mencionaron confianza, positivismo, corresponsabilidad y trabajo en equipo. Ambos grupos reconocieron que los vínculos de confianza y cooperación les permitieron alcanzar los objetivos propuestos. Destacaron también el impacto emocional que deja este tipo de participación. Los adolescentes afirmaron haber cambiado y valorar más los pequeños gestos, viendo la posibilidad de que otras personas también cambien. Crecieron como personas y como ciudadanos:

*Crecimiento personal, porque [...] cuando acabas el proyecto tienes una visión muy diferente de lo que te rodea. Tienes este crecimiento de cómo piensas tú, de tu forma de actuar (Al-4-1).*

*Un punto de confianza y corresponsabilidad. La sinergia que se acaba estableciendo cuando una entidad confía en ti, apuesta por ti, para poder tirar adelante algo. Este vínculo de confianza y corresponsabilidad le da este valor añadido (Ad-4-6).*

### *Mecanismos para potenciar los valores*

Adolescentes y adultos coincidieron en que es imprescindible el contacto con la realidad, conocer sus porqués y las repercusiones. Las acciones comunitarias y participativas propias del servicio, fuera del centro escolar y en el entorno local, son vías para potenciar el desarrollo de valores. Además, los adultos informaron que lo primero que debe ponerse en valor es la misma metodología. Partir de proyectos que hayan salido de los intereses e inquietudes del alumnado incrementa la implicación a nivel personal y colectivo. Ambos grupos coincidieron en la relevancia que el alumnado participe en el seguimiento y evaluación del proyecto. Reflexionar, tanto individual como colectivamente, permite que los adolescentes den aún mayor sentido a las acciones.

*Yo me quedo con la experiencia que coges y también con la autonomía que nos dejaban a cada grupo para hacer las clases (Al-1-2).*

*¿Qué hemos aprendido? ¿Qué hemos aportado? ¿Qué nos han aportado? Lo hablamos y lo escribimos. Lo hablamos en grupo, lo escribimos individualmente (Ad-5-7).*

Se destacó, asimismo, la tangibilidad de los proyectos, para la que la alianza con entidades es un elemento clave ya que aumenta su valor pedagógico. Que el alumnado vea los efectos de su servicio, así como difundir el trabajo realizado, fueron otros mecanismos propuestos tanto por adolescentes como por adultos. De este modo, los primeros se sienten protagonistas y perciben también el reconocimiento de la comunidad, lo que les hace ganar en autoestima y confianza.

### **Aprendizaje-servicio y participación ciudadana**

#### *Concepto de aprendizaje-servicio*

Los adolescentes que participaron en proyectos de aprendizaje-servicio definieron este tipo de acción como una actividad colaborativa y sensibilizadora que despierta valores vinculados a la solidaridad, el trabajo en equipo y especialmente la empatía. Asimismo, expresaron que les permitió tomar conciencia de la realidad y adquirir unos hábitos y conocimientos que, de otra forma, no habrían logrado. Llegaron a sorprenderse del alto grado de motivación y de implicación que provocó y consideraron que habían podido llevar a cabo acciones que sin estos proyectos no se hubieran generado.

*Es la posibilidad de poder hacer cosas por el entorno que lo mejoren, sean reales y nos sirvan para aprender. Poder trabajar a través de la realidad y mejorar cosas que quizás de otra manera, no se podría hacer [...] es una oportunidad inmensa de poder aprender (Al-4-2).*

Los adultos consideraron que es una experiencia de gran valor pedagógico porque genera espacios de aprendizaje altamente significativos, al conectar lo trabajado en las aulas con su aplicación y posibilitando la vivencia de devolver una mejora. Concluyeron que proporciona valor añadido a los aprendizajes al activar diferentes dimensiones (cognitiva, afectiva, valorativa, conductual). Se consideró una metodología inclusiva, lo que es una oportunidad para que el alumnado descubra sus talentos y habilidades, y también para que otros agentes con los que interaccionan cambien la perspectiva que tienen de ellos.

Por último, el aprendizaje-servicio se percibió también como una oportunidad para ampliar el escenario educativo, y crear sinergias que, de otra forma, serían difíciles de conectar.

*Es una manera de crear una comunidad educativa mucho más amplia, mucho más extensa seguramente de lo que como ciudadanía estamos habituados, y como entidades poder entrar en las aulas de una manera constante (Ad-4-6).*

#### *Relación entre aprendizaje-servicio y participación ciudadana*

Entre los adolescentes algunos de los elementos más destacados en clave de participación ciudadana fueron que les permite compartir, difundir, actuar y potenciar el trabajo colaborativo. Comentaron ser conscientes de su papel como ciudadanos y parte de la comunidad.

*Cuando lo has hecho, con los de la clase y con las demás personas, te sientes más a gusto porque sabes que estás haciendo algo bueno por el pueblo (Al-2-2).*

Según los adultos se creó un vínculo consciente entre el alumnado y el servicio realizado cuando se dieron cuenta de las implicaciones prácticas del conocimiento teórico transformado en servicio solidario a la comunidad. Además, el aprendizaje-servicio proporcionaba participación desde el conocimiento.

*El alumno no puede participar si no conoce. Si lo hace sin conocer, lo hará mal [...]. Se dan cuenta de que la participación sin conocimiento es una participación vacía (Ad-1-2).*

#### *Razones para hacer aprendizaje-servicio*

Los adolescentes destacaron que participar en proyectos de aprendizaje-servicio supone enriquecimiento y crecimiento, especialmente en lo que se refiere a autoconocimiento, construcción y adquisición de valores sociales y de aprendizajes, así como fortalecimiento del vínculo con su territorio. Consideraron que les permitió salir de sí mismos, de sus contextos más próximos y abrirse al exterior. También que ampliaron sus conocimientos, se implicaron y comprometieron con el cambio y la mejora, modificando hábitos.

*Si no hubiera sido por el aprendizaje-servicio, no creo que me hubiera planteado tantas cosas. Lo bueno del aprendizaje-servicio es que, aparte de la experiencia, te da la conciencia de que hay gente que ayuda. Gracias a esto haces como un clic (Al-4-3).*

Para los adultos, uno de los motivos destacados para implementar y mantener proyectos de aprendizaje-servicio es su potencialidad para ampliar la comunidad educativa. Estas relaciones generaron beneficios en los adolescentes, aproximando vínculos afectivos y acercando realidades.

Paralelamente, destacaron que permitió trabajar aspectos competenciales. Facilitó que los adolescentes se sintieran reconocidos y mejorasen su autoestima, especialmente en aquellos con trayectorias escolares complicadas.

*Todo el mundo puede sumar de alguna manera y en aquellos que son, entre comillas, desastres académicos resulta que su autoestima sale trabajada y ven que son capaces (Ad-4-5).*

### *Dimensiones de la persona en la que incide*

Los adolescentes expresaron que el aprendizaje-servicio les permitió adquirir nuevos conocimientos, y que estos contribuyeron a cambiar hábitos y a hacerlos más conscientes de su papel como ciudadanos. La mayoría expresó haberse dado cuenta del impacto de las acciones cotidianas cuando se realizan de forma individual y comunitaria a la vez. La participación les permitió identificar actitudes y conductas de su entorno e intervenir en caso de considerarlo necesario, ahora y en un futuro. De esta forma, los propios participantes se formaron y al mismo tiempo formaron a otros ciudadanos.

*Tienes que informarte y luego aplicártelo. Porque si te informas y no lo aplicas después, no sirve de nada. Como hemos hecho nosotros, nos hemos informado, nos hemos dado cuenta y lo hemos aplicado a nuestra vida (Al-3-3).*

Finalmente, alertaron de que su participación podía disminuir al percibirse como una obligación impuesta.

Por otro lado, según los adultos, las experiencias activaron en los adolescentes habilidades, competencias y valores tanto a nivel individual como grupal, que se retroalimentan mutuamente. A nivel individual, incidieron positivamente sobre el autoconcepto y la autoestima de los adolescentes, así como activaron su compromiso y su proactividad. Se sintieron protagonistas del cambio. Los adultos relacionaron este compromiso y proactividad con la toma de conciencia de otras realidades e intereses, y de su papel como ciudadanía que asume responsabilidades y compromisos como agente de transformación. Estos elementos, trasladados a nivel grupal, permitieron despertar la solidaridad e incentivar el trabajo en equipo. Todo lo anterior produjo, casi de inmediato, cambios significativos y profundos en el alumnado.

*Yo creo que es esa actitud de ser protagonista, de creerte que las cosas se pueden cambiar. Tú tienes una capacidad de acción, aunque sea un granito de arena, de hacer algo [...] No imaginaba que fuera tan rápido y tan manifiesto un cambio en chicos y chicas (Ad-7-11).*

De manera concreta, en clave de participación y formación ciudadana, los adultos concibieron el aprendizaje-servicio como espacio con grandes posibilidades. La naturaleza participativa y la voluntad de servicio a la comunidad eran especialmente adecuadas para formar desde la práctica en un ideal de ciudadanía activa y comprometida. Destacaron el potencial del trabajo cooperativo con entidades y grupos; la capacidad de empatizar y profundizar en aspectos del entorno tanto próximo como lejano; y de generar pertenencia y conexión con el territorio.

## **Tecnologías digitales**

### *Tipología y uso*

Las tecnologías digitales fueron consideradas herramientas que facilitan la realización de los proyectos. Tanto adultos referentes como alumnado explicaron que las más utilizadas fueron aquellas que facilitan la comunicación virtual síncrona (Zoom y Meet), así como buscadores de información, herramientas para trabajar en la nube (Drive), presentaciones (Slides, Power point,

Prezzi o Canva) y Kahoot o Mentimeter para situaciones de aprendizaje gamificadas. Además, se utilizaron diversas aplicaciones en función de las necesidades de los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados (Mapaton, App Lego o Too good to go). Asimismo, Instagram y Whatsapp se utilizaron con asiduidad. Por último, y teniendo en cuenta la situación sanitaria a raíz de la pandemia, las tecnologías digitales permitieron trabajar en red cuando la presencialidad no era posible, ofreciendo un espacio virtual donde compartir y resolver dudas de forma conjunta.

*Nos comunicábamos por WhatsApp y con los profesores por correo. Las fotos las colgábamos en Classroom, después las imprimían los profesores y una vez impresas hicimos los carteles (A1-2-3).*

*Si hacemos una nube de palabras, te permite llegar a todos a la vez y hacer reflexión grupal, es facilitador de un proceso, es potente (Ad-6-9).*

Los adultos señalaron también el uso de redes sociales para difundir el servicio realizado y compartir con la comunidad lo aprendido y el servicio prestado, al mismo tiempo que crear material para sensibilizar a la población y acercarla a sus proyectos.

*Normalmente lo hacemos servir para hacer difusión de lo que hacemos, porque, enseguida los chicos están con el móvil en la mano haciendo fotos de todo y [...] ya te han hecho un vídeo y les dices: 'pásamelo y lo cuelgo en Instagram' [...] Lo hacemos servir mucho para esto: para difundir y que nos conozcan. [...] porque después cuando hablamos con otros chicos se miran los vídeos y así se animan unos a otros (Ad-5-7).*

Merece ser destacado el uso didáctico de las tecnologías digitales por parte de los adultos, que coincidieron en afirmar que su uso facilita el trabajo siempre y cuando se utilicen bien. Destacaron también la motivación que genera su uso, manteniendo la atención del alumnado y favoreciendo la interacción y la comunicación.

*Ha contribuido a que hicieran este trabajo y sintieran más interés al hacerlo, viendo que hacen alguna tarea de edición que les suele llamar la atención (Ad-3-4).*

#### *Papel de las tecnologías digitales en relación con la participación y la formación ciudadana*

El alumnado señaló que las tecnologías digitales permiten tener información y conocer la realidad, así como divulgar el conocimiento adquirido o el servicio prestado. Al mismo tiempo, explicaron que permiten conexiones interpersonales y comunitarias. Destacaron también las facilidades para adaptar formato y contenido según el público al que se dirigen, lo que puede incrementar la participación ciudadana.

*La tecnología nos ayuda a ser más ciudadanos porque podemos tener más información de lo que está pasando o nos enteramos de más cosas que si, por ejemplo, no tienes Instagram (A1-2-4).*

Los adultos percibieron las tecnologías digitales como elementos que facilitan la participación al tener un carácter amplificador y global. Asimismo, señalaron que son un canal de comunicación y difusión muy potente.

*Bueno, es que ha sido muy fuerte: la alcaldesa, después de once años de pagar el programa, este año nos ha dicho: 'pero ¿cuánto hace que estáis aquí?' [...]. Entonces está bien porque las*

*tecnologías nos están situando en el mundo. Desde que tenemos Instagram, tenemos un montón de seguidores (Ad-5-7).*

En relación con la formación ciudadana, consideraron que algunas de sus fortalezas tienen que ver con las posibilidades que ofrecen para trabajar en equipo, visibilizar perspectivas diferentes, crear red y proyectarse a nivel comunitario y social. De todos modos, reconocieron el riesgo de que se asimile la participación a “hacer un clic”, y que no se traslade a la realidad y al día a día en acciones consecuentes.

*También hay muchos peligros. El sentimiento que tú piensas que estás participando y quizás no participas tanto. O que nos hemos acostumbrado a ver que la participación ciudadana puede ser digital. Debemos ir más allá, a la presencialidad (Ad-6-8).*

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación se dirige a descubrir, desde la perspectiva de sus protagonistas, los elementos que favorecen la participación y la formación ciudadana de los adolescentes mediante la realización de proyectos de aprendizaje-servicio basados en necesidades sociales de su entorno local. A tenor de los resultados expuestos, se puede afirmar que participar durante la adolescencia en estos proyectos orientados a la mejora de su territorio, promueve su formación como ciudadanos activos, críticos y comprometidos.

En primer lugar, se ha corroborado que el aprendizaje-servicio está impregnado de valores desde su inicio hasta su cierre. Se encuentran en las finalidades, dinámicas, y en el sentido y las acciones del servicio (Puig, 2021). Se materializan en procesos, tanto cognitivos como afectivos y de acción, que el aprendizaje-servicio permite que se vivan como un todo. Son precisamente esas características, las de totalidad y carácter integral de la formación (Morin, 2021) mientras actúan sobre una necesidad o problema reales, las que hacen de él una herramienta excelente para construir y adquirir valores cívicos y conocimientos. Siguiendo a Martín *et al.* (2021), la participación y la formación ciudadana son valores centrales del aprendizaje-servicio, junto con los de altruismo, cooperación y aprendizaje transformador. La investigación realizada los ha detectado y ha señalado también otros valores afines, como crecimiento personal, que se asocian con los anteriormente recogidos, puesto que forman parte del mismo grupo.

Al analizar el contexto de pandemia por covid-19, De Sousa (2020) señala que es el momento de asumir retos y proponer alternativas. La organización ciudadana y la no separación entre procesos políticos y procesos civiles es una de sus propuestas. Una comunidad que participa en profundidad se considera agente y se implica en el bien común. Este ha sido precisamente uno de los resultados de la investigación realizada: adolescentes y adultos se han considerado agentes de cambio por el bien común a raíz de participar en proyectos de aprendizaje-servicio. Para los primeros, es un gran aprendizaje que se llevan al finalizarlo. Para los segundos, estaba presente desde el primer momento cuando motivaban al alumnado a participar. El aprendizaje-servicio se revela, así, como una manera significativa de asumir “la responsabilidad ética por el bien común” (Cortina y Conill, 2014, 27), valor cívico.

En segundo lugar, se ha visto cómo quien participa en proyectos de aprendizaje-servicio ve en ellos una oportunidad formativa de calidad que debería ofrecerse a todos para contribuir a la formación

de ciudadanos críticos, activos y comprometidos. Como ya lo planteaban Novella *et al.* (2013), el concepto de participación que construyen al vivir este tipo de experiencia es activo. Valoran que existen diversidad de oportunidades, causas o posibilidades para ejercer la participación y ser parte del cambio. Se perciben conscientes de lo que hacen y de cómo afectan sus acciones individuales y colectivas en el entorno. Se sienten con mayores capacidades para cooperar e intervenir en la mejora de la realidad, y dar sentido crítico a grandes o pequeñas acciones. Esta forma de entenderse como ciudadanos construye en los adolescentes una personalidad activa, comprometida y responsable, creando vínculos con su comunidad y sentimientos de pertenencia e inclusión.

Era conocido por estudios de Folgueiras *et al.* (2014), que los proyectos de aprendizaje-servicio generan satisfacción personal. Ahora se ha comprobado que esta satisfacción se vincula también a la capacidad de participación ciudadana. No solo se tiene una experiencia grata porque son proyectos activos, sino que sienten gratificación al verse como ciudadanía comprometida, lo que a su vez deviene en estímulo para participar en nuevas acciones. En este sentido es fundamental ofrecer tiempos y espacios para reflexionar y relacionar la experiencia vivida y sus posibilidades como experiencia de participación ciudadana.

En tercer lugar, en relación con las tecnologías digitales, los resultados señalan que, si bien se recurrió a un uso meramente instrumental, se mostró también su papel para la participación y la formación ciudadana desde sus posibilidades para la difusión, el trabajo en equipo y la generación de redes. Existen, en este sentido, numerosos trabajos que muestran las potencialidades de las tecnologías digitales. En muchos casos, las situaciones de confinamiento derivadas de la pandemia han impulsado diversidad de experiencias en todo el mundo (Martínez *et al.*, 2020; Benítez y Sánchez, 2020), pero la extensión del uso masivo de dichas tecnologías ya se había producido con anterioridad y, por tanto, también su uso en relación con los proyectos de aprendizaje-servicio (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022).

Los resultados también muestran la preocupación de los adultos en relación con el riesgo de que la participación mediada por tecnologías digitales quede reducida al “clic”, en lo que se ha denominado activismo de salón, y que no se traslade a la realidad cotidiana en acciones colectivas consecuentes. De manera opuesta, diversas voces (Jenkins *et al.*, 2016; Tarullo y Frezzoti, 2020) defienden que las tecnologías digitales y las redes sociales han ampliado las posibilidades de participación en lo público, permitiendo explorar, experimentar y expandir la democracia. Coincidimos con esta mirada superadora de lo meramente instrumental hacia la construcción de una ciudadanía empoderada digitalmente, y consideramos que la investigación muestra el camino que queda por recorrer con relación al desarrollo de las competencias digitales cívicas.

Durante la adolescencia, como en todas las etapas vitales, tomar conciencia, participar y sentirse agentes de cambio son vías que nos acercan al horizonte de construir sociedades radicalmente cívicas.

## Notas

---

1. En el artículo se utilizarán genéricos para referirse a ambos sexos y, cuando no fuera posible, el masculino como genérico.

Ayudas a proyectos de investigación en el ámbito de la calidad democrática (DEMOC). Generalitat de Catalunya. Departamento de Acción Exterior y Gobierno Abierto. Proyecto: “Construcción de redes de participación ciudadana en el nivel local a través de experiencias de aprendizaje-servicio” (2019 DEMOC 00006).

## Referencias bibliográficas

---

- Bär, B., Campo, L. y Rubio, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada hacia el cambio y la toma de decisiones*. UOC.
- Benítez, R. y Sánchez, L. (2020). Yo me quedo en casa: una experiencia de aprendizaje-servicio online en el Grado de Educación Infantil para ofrecer propuestas educativas a las familias. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 23-35. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2020.10.3>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Escalón.
- Chi, B. S. (2000). Service-learning as “Citizenship” Education: The Promise and the Puzzles. *Curriculum. Paper 35*. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcecurriculum/35>
- Cortina, A. y Conill, J. (ed.) (2001). *Educación en la ciudadanía*. Institución Alfonso el Magnánimo.
- Cortina, A. y Conill, J. (2014). La responsabilidad ética de la sociedad civil. *Mediterráneo Económico*, 26, 13-29.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.
- Duque, E. (2018). Evaluando una experiencia de aprendizaje-servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía digital. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 5, 12-23. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2018.5.2>
- Esteban, M. B., Novella, A. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.929>
- Ferrer-Aracil, J., Giménez-Bertomeu, V. M. y Cortés-Florín, E. M. (2022). Implementation of Service-Learning as a Strategy to Foster Intercultural Coexistence in the Local Community: A Case Study. *Education Sciences*, 12, 426. <https://doi.org/10.3390/educsci12070426>
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie642365>
- Fresno, M. del (2019). *Técnicas de diagnóstico, intervención y evaluación social*. UNED.
- Gabarrón, L. R. y Hernández, L. (1994). *Investigación participativa*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (eds.) (2022). *Aprendizaje-servicio virtual*. Narcea.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, H. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*. Polity Press.
- Maroto, S. (2018). La educación se mueve en el territorio. Estrategias locales de aprendizaje-servicio. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 6, 19-32. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2018.6.4>
- Martín, X., Puig, J. M., Bär, B., Calvet, J., Gijón, M., Graell, M., Palos, J. y Rubio, L. (2021). *Mapa de valores del aprendizaje servicio*. Centro Promotor del Aprendizaje-Servicio. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Martínez, M. (2011). De la brecha digital a la brecha cívica. Acceso a las tecnologías de la comunicación y participación ciudadana en la vida pública. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 86, 24-36.
- Martínez, M., Paolicchi, G., Abreu, L. y Basso, F. (2020). Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia: campaña contra el dengue a través de juegotecas virtuales destinadas a niñas y niños en aislamiento. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 12-22. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2020.10.2>

- McWhorter, R., Delello, J. y Roberts, P. (2016). Giving Back: Exploring Service Learning in Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 14(2), 80-99.
- Middaugh, E. (2012). *Service & Activism in the Digital Age. Supporting Youth Engagement in Public Life*. DML Central Working Papers. <https://clalliance.org/wp-content/uploads/files/sa.pdf>
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Habitar la complejidad*. UNESCO.
- Novella, A., Agud, I., Llena, A. y Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65(3) 93-108.
- Puig, J. M. (coord.). (2006). *Aprendizaje-servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Quiroga, H. (2000). ¿Democracia procedimental o democracia sustantiva? La opción por un modelo de integración. *Revista de Ciencias Sociales*, 3, 361-374.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Simó-Gil, N., Farré-Riera, L., Tort, A. y Domingo-Peñafiel, L. (2018). Promoting Inclusion: A service-learning experience. *European Conference on Educational Research*. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/45277/>
- Tarullo, R. y Frezzotti, Y. (2020). Sobre la participación digital de la juventud universitaria en Argentina: el hashtivism y el emojivismo como estrategias de compromiso cívico. *Austral Comunicación*, 9(2), 609-634. <https://doi.org/10.26422/aucom.2020.0902.tar>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011) Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Universidad de Barcelona (2020). *Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona*. <https://www.ub.edu/web/ub/galerias/documents/recerca/codi-integritat-recerca.pdf>

## Abstract

---

*Participation in the local environment through service-learning in adolescence: exercise and construction of citizenship*

**INTRODUCTION.** Service-learning is a training experience in critical and committed citizenship based on networking between different educational and social agents. It provides opportunities for living significant learning experiences of participation, sense of community experiences, and mobilization for defending civic rights. **METHOD.** Qualitative research is presented aimed at analyzing mechanisms that are deployed in service-learning projects developed by teenagers in their local environment. The co-design methodology was followed through five discussion groups with teenagers participating in service-learning projects, belonging to four secondary schools, and eleven interviews with reference adults. **RESULTS.** The mechanisms that are generated when teenagers carry out service-learning projects in the local environment were detected, which increase their participation, acquisition of values and civic training. Functions performed by digital technologies as support tools for project development were also explored. **DISCUSSION.** Citizen participation and training is one of the core values of service-learning methodology, along with awareness, altruism, empathy, and cooperation. Through service-learning actions, teenagers build their autonomy, proactivity,

and responsibility, creating links with their community, as well as a sense of belonging and inclusion. In these projects, digital technologies have an instrumental role for citizen participation and training — with their capacity for dissemination, teamwork, and the generation of networks —, although they must overcome the risk of passive activism. Service-learning projects are a quality training opportunity that should be offered to contribute to training of critical, active, and committed citizens.

**Keywords:** *Participation, Service-Learning, Citizenship, Civic education, Compulsory Secondary education.*

## Résumé

---

*La participation à niveau local par l'apprentissage par le service pendant l'adolescence : exercice et construction de la citoyenneté*

**INTRODUCTION.** L'apprentissage par le service est une expérience de formation à la citoyenneté critique et engagée basée sur la mise en réseau de différents acteurs éducatifs et sociaux. Il permet de vivre des expériences qui produisent des apprentissages significatifs en termes de participation, d'appartenance à la communauté et de mobilisation pour la défense des droits des citoyens. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une recherche qualitative visant à analyser les mécanismes déployés dans les projets d'apprentissage par le service développés par les adolescents dans leur environnement local. La méthodologie de co-conception a été suivie par cinq groupes de discussion avec des adolescents participant à des projets d'apprentissage par le service, appartenant à quatre écoles secondaires et de onze entretiens aux adultes impliqués. **RÉSULTATS.** Nous avons détecté les mécanismes générés lorsque les adolescents réalisent des projets d'apprentissage par le service dans l'environnement local, ce qui leur permet de gagner en participation, en acquisition de valeurs et en formation à la citoyenneté. Nous avons également exploré les fonctions que jouent les technologies numériques en tant qu'outils de soutien au développement des projets. **DISCUSSION.** La participation et la formation à la citoyenneté sont l'une des valeurs fondamentales de la méthodologie de l'apprentissage par le service, au même titre que la sensibilisation, l'altruisme, l'empathie et la coopération. Grâce aux actions d'apprentissage par le service, les adolescents développent leur autonomie, leur proactivité et leur responsabilité, créant ainsi des liens avec leur communauté et des sentiments d'appartenance et d'inclusion. Dans ces projets, les technologies numériques jouent un rôle déterminant dans la participation et la formation des citoyens grâce à leurs possibilités de diffusion, de travail en équipe et de création de réseaux, surmontant ainsi le risque d'un activisme passif. Les projets d'apprentissage par le service constituent une opportunité de formation de qualité qui devrait être offerte pour contribuer à la formation de citoyens critiques, actifs et engagés.

**Mots-clés :** *Participation, Apprentissage par le service, Citoyenneté, Éducation civique, Enseignement secondaire.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Brenda Bär Kwast**

Doctora en Educación y Sociedad, maestra de primaria y graduada en Ciencias Políticas y de la Administración Pública con mención en políticas públicas. Es profesora asociada a la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, docente de secundaria y asesora de proyectos educativos y sociales. Sus investigaciones se han relacionado con el aprendizaje-servicio, la construcción de territorios educadores de manera comunitaria y la educación para la ciudadanía.

Código ORCID: 0000-0002-4263-4007

Correo electrónico de contacto: [brendabar@ub.edu](mailto:brendabar@ub.edu)

### **Anna Escofet Roig (autora de contacto)**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora del Grupo de Investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje. Editora de la *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*. Corresponsable de la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación se centran en educación mediada por tecnologías digitales, innovación en educación, ciudadanía y aprendizaje-servicio.

ORCID: 0000-0002-2230-8802

Correo electrónico de contacto: [annaescofet@ub.edu](mailto:annaescofet@ub.edu)

Dirección para la correspondencia: Ed. Llevant, Campus Mundet. P. Vall d'Hebron 181. 08035 Barcelona, España.

### **Montserrat Payá Sánchez**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral GREM (2021SGR00263). Sus líneas de trabajo son educación en valores y aprendizaje-servicio, formación inicial del profesorado y mujer e inclusión social.

ORCID 0000-0002-7791-6784

Correo electrónico de contacto: [mpaya@ub.edu](mailto:mpaya@ub.edu)



# THE POLITICAL AGENDA IN THE PARTICIPATION OF COLLEGE STUDENTS IN THE SPANISH STATE COUNCIL OF UNIVERSITY STUDENTS

## *La agenda política de participación de los estudiantes universitarios en el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado de España*

JOSÉ-LUIS PAREJO<sup>(1)</sup> AND ENRIQUE MAESTU-FONSECA<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> University of Valladolid (Spain)

<sup>(2)</sup> Complutense University of Madrid (Spain)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.97311

Fecha de recepción: 22/11/2022 • Fecha de aceptación: 27/01/2023

Autor de contacto / Corresponding autor: José-Luis Parejo. E-mail: joseluis.parejo@uva.es

Cómo citar este artículo: Parejo, J.-L. and Maestu-Fonseca, E. (2023). The political agenda in the participation of college students in the Spanish State Council of University Students. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 177-191 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97311>

---

**INTRODUCTION.** During the last decade, the student movement in Spanish universities has evolved from an associative and assembly-participatory based model to a system of student councils as representative bodies with a strong influence on university governance. In addition, the State Council of University Students (CEUNE) was created so student interests could be directly promoted and mediated with the government. As the highest representative student body at the national level, it has enabled its members to pursue a political agenda throughout the last decade. **METHOD.** The aim of this work is to reconstruct the contexts in which student university policies have developed in order to describe and analyse the evolution of the debates, agreements and disagreements that have emerged within this Council. Through discourse analysis, we triangulate information from CEUNE meeting minutes, student manifestos, media coverage and interviews with key informants. **RESULTS.** We discuss the role of CEUNE in influencing university policy through classic issues (scholarships and public prices) and its capacity to introduce new issues to the agenda. **DISCUSSION.** Lastly, we analyse whether different administrations have planned their activities in cooperation with student representatives.

**Keywords:** *Student Participation, College Students, Participative Decision Making, Student Organizations, Governance.*

---

## **Introduction**

In this article we study the evolution of the highest body of student representation in Spain, the State Council of University Students (CEUNE). Created in 2011, it coordinates the delegations of student representatives from public and private universities in matters of university policy, and acts as a space for discussion with universities and the government. In this paper, we consider the agendas deployed by CEUNE members, analyse their speeches, claims and opinions on university legislation, reconstruct the consensus, and trace the evolution of this body until today.

## **Theoretical framework**

In the last two decades there have been remarkable advances in the inclusion of students and student organizations in university governance through structured dialogue, inclusion in traditional governing bodies, and the creation of new, student-specific bodies. Following the recommendations of the summits of European higher education ministers in Prague (2001) and Berlin (2003), ministers confirmed that students should be able to influence the organisation and content of education in universities. In this regard, students can design their own political agenda with the aim of influencing university governance policies and decision-making, as well as national and supranational policies through interactions with authorities such as institutional leaders, government bodies and international organisations (Klemenčič, 2017). Following this path, students have gradually taken their place as stakeholders in university governance (Bergan, 2004; Persson, 2004).

In Spain, national representative student bodies can be considered as interest groups (Klemenčič, 2012), given that they have stable structures, aspire to defend collective interests, prefer the institutional political route, seek access to government authorities with whom they negotiate and lobby, express themselves through the media and occasionally carry out protest actions (Vallès, 2007). Following Schmitter's (1974) theoretical model, Spain has evolved from a pluralistic system of relations between the central government and students to a neo-corporatist one, especially since the creation of the CEUNE. This fact has caused the "student voice" before the Ministry to be channelled through this collegiate body of the State by means of a representation system organized through the student councils of the universities and the strongest and best organized national student federations or associations (Parejo and Lorente, 2011; Parejo, 2023).

Extrapolating Hirschman's (1986) model to our current case, student representatives at the CEUNE can adopt three patterns of behaviour when faced with dissatisfaction with their participation in this body: voice, exit, and loyalty. By using their voice, they can express their proposals and communicate their criticism and opposition. They can also exert pressure on the government internally, from within the system. However, if the student representatives realise that the channels of communication through the CEUNE are inoperative, atrophied or blocked, the mechanisms for using their voice are much less effective and they can opt for the second option: to exit, that is, to leave the CEUNE and return to the reference group: their student council, association or student movement. Even so, some student representatives may choose the third option, loyalty, that is, to stay in CEUNE so that their voice can still be present in discussions even if it is not heard or taken into account, and even if it can be manipulated by the government to further their own interests. For Thomson (2011), student voice can be understood as the right and opportunity to freely express their opinion, participate in the channels of deliberation and consultation and influence the

decisions of those in power. Student participation, through their voice, can contribute to the democratization of university organization and governance, to the renewal of campus life and, in short, to universities providing a better public service to society (Susinos Rada & Ceballos, 2012). This requires the consolidation of a civic community with a radical collegiality with the other university agents and actors in the higher education system (Fielding, 2011).

## **Method: Reconstructing contexts through qualitative analysis**

Our objective is to reconstruct the context in which the student agenda is defined and to understand the internal workings of the CEUNE. Therefore, our analysis will be based on the debates, agreements, and disagreements that have taken place in the Council, following the theoretical approach of Hammersly and Atkinson (2019). Through discourse analysis (Luque, 1995), we will analyse the voice of students in the definition of the university political agenda in the CEUNE. We carry out our analysis of university policy beyond the classic descriptive and empirical approach of the ideas and proposals of the student representatives themselves, and integrate an evaluative approach (Muñoz Arnau, 2010) that endows the analysis with a critical rationality (Jover, 1999). Thus, the university policy exercised by students is justified through their participation in decision-making together with other partners in the system such as rectors, faculty, support staff or the government itself.

This research was made through the epistemological framework of hermeneutic narrative. This narrative understands that reality has a meaning and is oriented towards the creation and search for second-order interpretations based on the understandings that the actors themselves have of their reality (Howarth, 2005; Nigar, 2020). In order not to fall into interpretative reductionism we will contextualize the discourses of the students and other intervening actors at the historical, social and political levels (Glynos and Howarth, 2008). Likewise, our work was conducted using the qualitative and interpretative paradigm, which pursues a holistic understanding of the object of study from the perspective of the actors themselves (Simons, 2009).

We performed an analysis of the minutes of the CEUNE plenary sessions since its creation until the end of 2017. A reconstruction of the contexts and debates was also made from the students' own manifestos, media coverage, and university legislation in the form of royal decrees, organic laws and strategies, and EU recommendations. In addition, interviews were conducted with key informants (student representatives, politicians and other actors) that allowed us to complete and saturate the discourses. The results will be presented following historical and chronological criteria and on the basis of the categories described above.

## **Context**

The Spanish Constitution of 1978, through Articles 23.1 and 27.7, ensures the right to student participation, either directly or through their representatives, in the governing bodies of the university and the State, as established by current regulations (cf. Jiménez Soto, 2009). This right is further described in sections 46.2 and, especially, in 46.5 of the Organic Law of Modification of the Organic Law of Universities (LOMLOU) of 2007, which mandates the Government to approve a University Student Charter (EEU) containing the constitution, functions, organization and operation of the CEUNE. In the LOMLOU, the CEUNE was defined as a collegiate body of student

representation, attached to the ministry with responsibility for universities, equivalent to the Council of Universities (CU) for rectors or the General Conference on University Policy (CGPU) for councillors of the Autonomous Regions. As part of the “Estrategia Universidad 2015” (University Strategy 2015, ME, 2010, pp. 90-91), Royal Decree 1791/2010 of the EEU was issued, chapter XI of which is dedicated to the CEUNE. Article 47 defines its nature as a body for deliberation, consultation and participation of university students before the Government. Among other functions contained in Article 51, CEUNE is to be a channel for complaints and demands, and a body for interlocution, for students to make pronouncements and raise proposals before the Ministry.

At the organizational level, the CEUNE plenary is mainly made up of student representatives from every Spanish university, public or private. University students who are members of the state school board, regional student councils, confederations and persons appointed by the government are also present. As *ex officio* members of the plenary, the presidency is held by the minister of the branch, the first vice-presidency by the general secretary of universities, the second vice-presidency by a student representative elected by the plenary and the secretariat by a general directorate of the Ministry. CEUNE also has a Permanent Commission, specific commissions and representation in other forums or bodies such as the Advisory Council of the Spanish National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) or the Observatory of Grants and Scholarships. As one can see, the composition of the CEUNE reflects the plurality and complexity of voices and ideological perspectives through two models of student organization: the representative and the associative (Parejo and Lorente, 2011).

## **Findings: An uneasy relationship through an uneasy decade**

*9<sup>th</sup> Legislature: The second administration of José Luis Rodríguez Zapatero - Spanish Socialist Workers' Party (PSOE) (2008-2011)*

On April 5, 2011, five months after the approval of the EEU, the Ministry of Education called the first CEUNE meeting. At the plenary session, Minister Ángel Gabilondo remarked on the historic nature of that day. It was fulfilling one of the essential aspects of the EEU: placing students as full partners in the governance and modernization of the Spanish university system.

The entire university community is represented in equal proportion and with equal importance at all levels of government. You represent more than one-and-a-half-million university students. You have democratically deserved their trust. [...] The approval of the EEU is the beginning of a new stage in understanding the students' participation in the university and in the policies that affect you. [...] This body does not intend to be deliberative or representative; it is a participatory body (Europa Press, April 5, 2011).

According to the minister, the CEUNE would make it possible “not only to do things for the students, but to do them with the students, requiring us to coordinate processes and harmonize differences” (MECD 2011a, p. 13). This body was to be the framework that would provide not only legitimacy, but also efficiency and effectiveness to the normative agreements. Hence, participation was considered a democratic element. He also emphasized that the CEUNE should be a space of freedom for it to fulfil its purposes. It should be a space to make university policy, a

space —as stated in Art. 47.1. of the EEU —for information, consultation, dialogue and participation in decision-making on matters concerning students. Finally, he stressed that university students, with their representation in the CEUNE, “are participants in the social and ethical responsibility that is required of universities” (ME, 2011c).

Minister Gabilondo liked the CEUNE. He ended up believing in it, and he respected it at all times. He gave it its place and granted us the meetings we requested to discuss some aspects and listened to us attentively (...) For those of us who lived through that time, the CEUNE meant a lot. The Ministry who legislated for the EEU believed it was useful, and conversations proved it. The technical structure to support this project was useful as well. We were all beginners. I remember how I was invited to the opening ceremony of the universities in Santander, with the King, with Revilla, with the top brass. Although at first they were against it, the Ministry finally decided to pay for my trip because they considered it appropriate for someone who represents all university students to be there, for the first time (Interview with the Second Vice President of CEUNE in 2011-2012).

The main item on the plenary agenda was the election of the governing members of CEUNE, especially the Second Vice President. Each candidate requested votes through oral arguments. For instance, the student representatives of the private universities highlighted their experience of collaboration in the university and their links with the business world. Secondly, the FAEST association remarked on their role in the processing of the EEU. And thirdly, the representative and president of the Student Council of the University of Seville (CADUS) stated his critical position regarding government university policy and the necessary historical reconstruction of student representation. The fourth speaker, María José Romero Aceituno, president of the Student Council of the University of Cordoba and general secretary of the CREUP association, requested the vote based on her experience in student representation at the national level. She stated that she had the support of many of her colleagues and mentioned the CEUCAT (autonomous body of student representation in Catalonia) as an example of how the CEUNE should work. Finally, Estifen Tedejo, president of the Council of Delegations of the University of Salamanca and president of CIRECYL (autonomous body of student representation in Castilla y León), asked that the CEUNE should not be politicized, but rather, that it should simply be a body for dialogue between students and the Ministry. After the speeches, the representative of CEUCO and secretary general of CREUP, María José Romero Aceituno, was elected. “My speech was short, but I did claim that the only card I could play was that of my own identity and not that of any political party [...]” I did not understand anything that did not have to do with what I had been working with, that is, regulations on education and universities” (Interview with the Second Vice President of CEUNE in 2011-2012).

At the organizational level, the Secretary General of Universities (SGU) and First Vice President of the CEUNE, Màrius Rubiralta, explained the existence of joint commissions with the other two collegiate bodies (CU and CGPU): on financing, for the promotion of employability and on governance. He also explained the suitability of the creation of ad hoc commissions to deal with specific issues and in the four branches of education. Finally, he described the presence of students in other areas: in the Observatory of scholarships, grants and academic performance, in the Forum for the inclusion of students with disabilities, the ANECA, the Universidad.es Foundation, etc. For the participation of students in the different committees, a period for the presentation of candidates was established in coordination with the Standing Committee. Even so, the

model of organization and internal functioning of the CEUNE was to be specified in future Regulations. There was a gap between the functioning of the General State Administration and the students themselves, who did not have enough advice or experience.

And there I was, asking myself what I was doing there, a rural girl, studying veterinary medicine, because when the Minister or the State lawyers spoke, you felt out of place next to these people with so much training and experience. But I was clear about what I wanted and what I didn't want. Because everything I said in the negotiations or the plenary were CREUP decisions, and the student councils from universities backed me up (Interview with the Second Vice President of CEUNE in 2011-2012).

From the beginning, the students expressed their concern about the processing of the Law on Access to the Legal Profession. They asked for the information CEUNE had and debated its implications at the academic and professional level. They also asked questions about the increase of tuition fees in a period of economic crisis and the tightening of income-lending.

The second plenary session of CEUNE was held on May 17 (ME, 2011b). A key aspect of this session was the presentation of the draft regulations for the organization and internal functioning of CEUNE. Second Vice President María José Romero Aceituno presented a draft following the University council model. This regulation had to define which associations were to be part of the CEUNE that were not present in the State School Council. The substitutes, the commissions, their functioning, the composition and election of their members, and the working groups were to be defined as well. The regulation proposed that the plenary of the CEUNE should meet quarterly, like the other two collegiate bodies. It also proposed that, when regarding issues that concern public universities, only students of those universities should vote, and vice versa. He explained that a period of five months of allegations would be opened through an online system.

Another essential point of the plenary session was the public tuition fee policy. This policy is set by each Autonomous Community within a range set by the CGPU according to the degree of experimentality of the university course. The First Vice President pronounced himself in favour of a broader scholarship policy, based on the principle of social dimension, which contemplates a system of salaried scholarships so that no students are forced to work, as well as enabling a certain mobility in the field of study chosen by the student regardless of where it is taught. Students asked why regional governments restrict their investment in universities when tuition fees are raised according to the Consumer Price Index (CPI). Beatriz García, from the Student Union, and Manuel Gómez, from the University of Seville, criticized the current system for being unfair and abusive, especially to the children of the working class. They opposed the penalization of second and third enrolments during a crisis of unemployment, and the distinction between full-time and part-time students, the former being considered elite and the latter second-class. Likewise, García requested a public pronouncement from the Ministry in view of the police violence and eviction of the youth involved in the 15 M movement. Gómez requested a review of fiscal policy so that the system of university funding would be more powerful and progressive.

Finally, joint parity commissions were established, and representatives to the Scholarship Observatory and the Inclusion Forum were elected. The election of members and the organization of the teaching branch commissions are still pending.

*10<sup>th</sup> Legislature. The administration of Mariano Rajoy – People's Party (PP) (2011-2015)*

On the elections on November 20, the PP comfortably won with an absolute majority. In the new administration, led by Mariano Rajoy, the education portfolio was assigned to José Ignacio Wert, a sociologist by profession who would also act as spokesman for Mariano Rajoy's administration. In a context of severe economic crisis and great pressure from the European Commission and the Eurogroup to reduce debt through public spending, budget cuts were made in practically every sector of public spending, among which universities were particularly affected. Through the Decree-Law 14/2012 on the rationalization of public expenditure a significant increase in tuition fees was approved. Although the measure was enacted by the Council of Universities, the CEUNE was not called to discuss and report on this decree. By this inaction, the Council of Universities failed to comply with Article 51.a of Royal Decree 1791/2010, which requires it to inform CEUNE, and for it to report on the Government's policy proposals on student affairs. However, there was a meeting between the Minister and the Standing Committee, which the students left due to an inability to reach an agreement.

[...] Indeed, when we arrived at the meeting it was a total mess. We were going to address the issue of the increase in tuition fees, and the Minister almost jokingly came to tell us that he had no problem in validating this measure in Congress because he had an absolute majority (Interview with the Second Vice-President of CEUNE in 2011-2012).

Despite this, the CEUNE Standing Committee, made up of a majority of students, did not sit idly by. The same day of the approval of the increase in tuition fees in the Council of Ministers, the Committee issued a press release showing its radical opposition to this measure, as it forced many students to abandon their university studies at a time of severe economic crisis. "We will not tolerate it," said the CEUNE student representatives, who threatened with carrying out public demonstrations if the government did not rectify the situation. In response to the call for a large protest on May 22, several conservative newspapers began to publish articles that targeted student representatives of the CEUNE. In particular, the newspaper *La Razón* on its May 9 front page showed the faces of five student representatives under the headline "Bad students shake up education" (Ruiz and Rodríguez, 2012). This article offered the profiles of several student representatives trying to point out, with little truthful information, that the students were linked to the PSOE and had poor academic performance. "I was singled out as a left-wing radical, a hooligan, a profiteer of the system. Insults and lies were widespread in those days. That moment was truly bitter [...]" (Interview with Second Vice President of CEUNE in 2011-2012).

Finally, the Minister appeared before the CEUNE on July 2012 in an atmosphere of strong social discontent and political protest in response to the budget cuts. The Minister stated that the measures had a "markedly cyclical character", due to the "financial situation that the Spanish economy is going through, which entails a demand for greater efficiency in spending, in which institutions such as universities [...] are faced with the need to search for new funding sources or modify the balance between government and state contributions to improve financial sustainability" (MECD, 2012, p. 5). The minister's speech was strongly contested by the students from different positions. There were those who reproached him for not having called the CEUNE plenary session earlier. There were also those who accused him of calling for a plenary session when all the decisions had already been taken without the possibility for CEUNE to make a pronouncement. They also questioned the motivation of these measures, which in the voice of some students "have been taken, not

for the improvement and rationalization of public education, but to seek its dismantling” (MECD, 2012a, p.6). They also criticized their exclusion from the Commission of Experts for the Reform of the University System, announced on April 13. They justified their position by stating the following: “We are the *raison d’être* of the universities, and you have to count on our participation” (Gabinete de Comunicación de la Universidad de Córdoba, 2012). The tone of the meeting rose as the students’ interventions followed one another. The representatives of the Galician and Asturian universities decided to leave the plenary meeting after stating “there will be no support from the students if the Minister does not rectify this, and the response will be overwhelming in the streets” (MECD 2012a, p. 7). Likewise, a representative of the Pablo Olavide University sarcastically and ironically intervened: “we thank the Minister, on behalf of the students of Andalusia, for his management and reforms”. The Minister considered this to be an insult and complained that the intervention was out of line (MECD 2012a, p. 7).

In this same meeting, the Second Vice Presidency and the Permanent Commission were renewed, and Gabriel Martín from Carlos III University was elected. It was a vote won by a margin of 3 votes (26 against 23) and in which several students made interventions pointing out that in this plenary session there have been “many emails with computer errors and official authorizations” (MECD 2012a, p. 30). The representative of FAEST “expressed his discomfort with the calling of this plenary meeting, exposing that there are still no updated listings” (MECD 2012a, p. 27).

This entire legislature was marked by strong student mobilizations across the country, with several demonstrations and two general strikes. In this climate of tension and protest, the second plenary session of the legislature took place on December 18, 2012. This time, the Minister was not present. In his place, the SGU, Federico Morán chaired the meeting. For the following five years, no Minister would attend any meeting of this collegiate body, whose presidency is held by the figure of the Minister, resulting in an irregular operation, and motivating continuous complaints from the students for the “lack of respect” by the Minister and the consequent “deficit of participation”.

At this CEUNE Plenary meeting, the students once again expressed their dissatisfaction with the Ministry’s policy and its way of proceeding with the deadlines for the drafting of the Organic Law for the Improvement of the Quality of Education (LOMCE). They also criticized the fact that CEUNE was being asked to vote on the Royal Decree on Scholarships without having previously called the members of the Scholarship Observatory. The atmosphere of these meetings is characterized by a total lack of agreement. In every meeting, the resignation of the Minister was requested or demanded on several occasions and “the destruction of public education” was frequently invoked. However, there was also a group of students who, in the absence of effective dialogue, began to denounce the illegitimate nature of this body and decided to leave the meeting. This is how Adrián Dios, student representative of the Universidade de Santiago de Compostela, let his “voice” be heard in the plenary session held on 18 December 2012:

Here there is no dialogue with students, there is a conflict, there is a curtailment of rights. That is the first thing we must be clear about. There is no dialogue here. This dialogue is false, it is merely lip service, as in the last CEUNE meeting: we came here to hear reforms that had already been approved by the Government, and once again we come here to be treated as merchandise. I am not going to stay! He [the Minister] has not even set foot in here in six months! How can we all be here, legitimizing an

unprecedented attack on public universities, on public education, and continuing to benefit the ones who always win? It is a shame that we are here! And it is a shame that we must listen to these speeches...! (Liga Estudiantil Gallega, 2012).

The protests against Minister Wert and its policies would continue during 2013 with the call for strikes and protests of different types, among which we must mention the protest by the students who received the national prize upon graduating. At the diploma ceremony, some of the student refused to greet the Minister and wore T-shirts with slogans in defence of public education. This climate of a lack of understanding permeated the functioning of the CEUNE, which in the meeting of July 10, 2013 an act of protest when the SGU proposed a change in the functioning of the meeting by discussing all of the agenda items in a row, and leaving the interventions for the end of the session. This provoked Daniel Ramón Lumbierres, representative of the Universitat Politècnica de Catalunya, to start a symbolic act of protest by sitting on the floor of the Plenary hall together with several colleagues until, after some time, the SGU finally agreed to return to the original meeting format. During this protest, the minutes of the meeting reflect the emergence of tensions between the various student representatives. In particular, the work of the Second Vice President, the student Gabriel Martín and his defence of the interests of students is called into question. When calling the vote on the report on the Royal Decree on income thresholds for the 2013/2014 academic year, the Second Vice President abstained, differentiating his vote from the large majority of 34 votes against 4 abstentions and the presentation by the students of an alternative text. This disparity of votes would cause part of the students to start asking for the resignation of the Second Vice President because his votes were not correctly representing the ongoing work.

In this same plenary meeting, the document of the committee of experts on the improvement of the Spanish university system was presented, which among its final recommendations included “encouraging direct contact between companies and universities, facilitating internationalization and strengthening vocational training and Higher education” (MECD, 2013, p. 16). The Second Vice-President stated that the Permanent Commission had issued its own report, which was critical. For many CEUNE members the proposals of the Committee of experts “limit and exclude the role of students in the governance of universities” and dwelled on the scholarship system, stating that “[it] is insufficient and deficient, and so it requires more investment in scholarships, the opposite of what is taking place” (MECD, 2013, p. 15). They also complained about the decrease in investment in mobility programs such as ERASMUS. It was considered that the increase in tuition fees could increase the biases of inequity and expulsion of students with lower incomes. All the student interventions recorded in the minutes express a broad rejection of the contents of the report and call into question the intentions of the Ministry, expressing their distrust about how the reform is going to be carried out. The CEUNE report was negative, an alternative text of the students was approved, and a manifesto was presented by a group of students denouncing the Ministry’s unwillingness to listen. The manifesto is included as an annex to the minutes:

We understand that we cannot continue participating in this circus where we are treated as clowns and in which the feelings of the university community of the Spanish State are not reflected at all. We believe that we cannot maintain an open channel of communication with the Ministry until it withdraws the brutal increase in fees that creates an economic apartheid, rectifies its arrogant and Spanish-centric attitude of not attending to the requests and pleas of the educational community,

stops trying to enact the new scholarship policy and ceases its efforts to attack the autonomy and university democracy as stated in the latest expert report (MECD, 2013, Annex I).

In June 2015, Minister Wert, at his own request, was removed from office. This caused joy among student representatives who read it as a victory of their sustained student mobilization over time. Although public tuition fees did not decrease and public spending on scholarships is lower than before the crisis, the reform of the degrees into a 3+2 system and the expert report did not lead to a new university law. The new minister, Íñigo Méndez de Vigo, introduced in the students some hope for an improvement in the functioning of the CEUNE. These hopes were quickly frustrated: in the meeting of July 17, 2015, the Minister once again failed to attend, and the dynamics of student interlocution continued along the same channels. The students continued to denounce the malfunctioning of the collegiate body, but also expressed their desire to participate more: “university students want to participate in the exercise of competences, management and everything related to university degrees” (MECD, 2015, p. 6). The claim to have their own regulations reappeared, but the lack of agreement on the text means that it was not voted on. The legislature ended and the CEUNE would not meet again until 2017, after a 2016 marked by uncertainty, electoral repetition and the temporary period of an acting administration.

## Discussion and conclusions

The social dimension has been a constant concern of students at the European level since the declaration of the Bologna Process (ESU, 2011). Since the increase in public tuition fees in 2012, with rises of up to 66% in the cost of undergraduate and Master's degrees, the top demand of students has been reducing tuition fees to pre-economic crisis levels. Outside of CEUNE, the top demand within the core of the student movement has been disapproval of the elitist nature of this measure, the lack of protection for students from the most vulnerable families and, consequently, the expulsion of thousands of students from the university system. Within the CEUNE, students have confronted and called for the resignation of Minister Wert on many occasions, and after the end of the economic crisis they have developed an agenda to facilitate the reduction of public tuition fees, either by lowering the price of the ECTS credit in the negotiation of public tuition fees, or by eliminating the differences in fees between Autonomous Communities. Through motions in the plenary meeting, and above all, through negotiations in the permanent commission, the students have shifted from a situation of conflict to agreeing with the Ministry in some issues.

Likewise, the evolution of the scholarship system has been the other major topic of discussion within CEUNE. The creation of this body, with the capacity to report on Decree Laws on matters affecting students in a context of economic crisis and cuts in social expenditure, has acted as a vector for channelling the student sector. During Wert's mandate, the approval of Decree Laws without submittance to the CEUNE for review was a common practice, and so was not calling the Scholarship Observatory to session. According to the report *Las cifras de la Educación en España* (2022), during the 2013-2014 academic year, state expenditure on scholarships amounted to 1.444,5 million euros for the system as a whole. That amount is 258 million euros lower than in the 2011-2012 academic year.

There are two levels of governance in CEUNE. Internally, CEUNE has been operating without specific regulations since its creation. Although several drafts have been made, they have encountered

various administrative obstacles or have not reached the necessary consensus among students to be approved. The result has been that, since their operating rules have not been officially defined beyond the general regulation of law 40/2015, students do not have enough clarity to know in which framework they are operating. This has led to dysfunctionalities, such as the absence of Ministers and the alteration of agendas, the voting format or even the matters that could be included in the agenda, which depended on the political will of the Ministry. Externally, the discussion on university governance has been located in two specific moments in which the majority of CEUNE members have been against the government's proposals. During Wert's term of office with the *Report of the Commission of Experts* (2013), a managerialist model was proposed that gave more weight to the social councils, to the detriment of the current model of weighted representation of sectors and eliminating student participation (Luescher Mamashela, 2010). These developments have limited the student voice present in the representative student government through the CEUNE (Klemenčič and Park, 2018).

The functioning of the CEUNE has gone through several stages. These stages have conditioned the expression of the students' voice, their leaving the CEUNE or remaining in it (Hirschman, 1986). From its promising and exciting beginning during the period of Minister Gabilondo, through its blockage, inoperability, and lethargy during the period of Ministers Wert and Méndez de Vigo. The discourse of student freedom and participation in the university system has been transforming from a reactive position to a proactive agenda. The arrival of progressive governments with Ministers Duque (2018), Castells (2020) and Subirats (2021) has enabled a progressive reactivation of the CEUNE and favoured student participation and dialogue in at least four matters: a more active participation in the scholarship policy, the negotiation of the new university law proposed in 2022, the increase in the number of meetings, and the introduction of motions for the expansion of student rights and freedoms. These issues shape a new model for a university that embraces the inclusion, sustainability and deepening of democracy required to address and face the challenges of the 21<sup>st</sup> century.

## References

---

- Bergan, S. (2004). Higher education governance and democratic participation: The university and democratic culture. In S. Bergan (ed.), *The university as res publica: Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship* (pp. 13-30). Council of Europe Publishing.
- Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:726c95da-e7eb-4418-8d66-fa131e2f622c/propuestas-reforma.pdf>
- Constitución Española (BOE, número 331, de 29 de diciembre de 1978).
- ESU (11 november 2011). *Statement on the social dimension*. <https://esu-online.org/policies/statement-on-the-social-dimension/>
- Europa Press (April 5, 2011). Gabilondo apela a la participación estudiantil en el cambio de la universidad. *Europa Press*. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-gabilondo-apela-participacion-estudiantil-cambio-universidad-20110405135155.html>
- European Ministers in charge of Higher Education (2001). *Towards The European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Prague on May 19th, 2001.

- European Ministers responsible for Higher Education (2005). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Bergen, 19-20 May 2005.
- Fielding, M. (2011). Student voice and the possibility of Radical Democratic Education: Re-Narrating Forgotten Histories, Developing Alternative Futures. In W. Kidd & G. Czerniawski (eds.), *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner* (pp. 3-17). Emerald Group Publishing Limited.
- Gabinete de Comunicación de la Universidad de Córdoba (20 April 2012). *Los máximos representantes de estudiantes manifiestan su rechazo a la subida de precios públicos y anuncian movilizaciones*. <http://www.uco.es/servicios/comunicacion/actualidad/noticias/item/82947-los-m%C3%A1ximos-representantes-de-estudiantes-de-las-universidades-esp%C3%B1olas-manifiestan-su-m%C3%A1s-profundo-rechazo-a-la-brutal-subida-de-precios-p%C3%BAblicos-y-anuncian-movilizaciones>
- Glynos, J. & Howarth, D. (2008). Structure, agency and power in political analysis: Beyond contextualised self-interpretations. *Political studies review*, 6(2), 155-169.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: principles in practice (4th ed.)*. Routledge.
- Howard, D. (2005). Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. *Studia Politica*, 5, 38-88.
- Jiménez Soto, I. (2009). *Derechos y deberes en la comunidad universitaria*. Marcial Pons.
- Jover, G. (1999). La configuración de la política educativa. En F. Bárcena, F. Gil y G. Jover, *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política* (pp. 107-121). Desclée.
- Klemenčič, M. (2012). Student representation in Western Europe: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 2(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/21568235.2012.695058>
- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher education policy*, 30(1), 69-85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Klemenčič, M. & Park, B. Y. (2018). Student politics: Between representation and activism". In B. Cantwell, H. Coates and R. King (eds.), *Handbook on the Politics of HE* (468-486). Edward Elgar Publishing.
- Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Liga Estudiantil Galega (December 20, 2012). *Intervención da Liga no CEUNE do pasado martes* [video]. <https://estudiantil25.rssing.com/chan-55877133/latest-article1.php>
- Luescher Mamashela, T. M. (2010). From University Democratisation to Managerialism: The changing legitimization of university governance and the place of students. *Tertiary Education and Management*, 16(4), 259-283. doi: 10.1080/13583883.2010.529161.
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of research in education*, 21, 3-48.
- ME (2010). *Estrategia Universidad 2015. The contribution of universities to Spanish socio-economic progress*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=14276\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14276_19)
- ME (2011a). *Acta de la Sesión de Constitución del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado*. Madrid, April 5, 2011.

- ME (2011b). *Acta de la Sesión Plenaria del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado*. Madrid, May 17, 2011.
- ME (2011c). Constitución del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado. *Comunidad Escolar*. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/890/univer1.html>
- MECD (2012a). *Acta de la Sesión Plenaria del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado*. Madrid, July 19, 2012.
- MECD (2012b). *Acta de la Sesión Plenaria del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado*. Madrid, December 18, 2012.
- MECD (2013). *Acta de la Sesión Plenaria del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado*. Madrid, July 10, 2013.
- MECD (2014). *Acta de la Sesión Plenaria del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado*. Madrid, July 15, 2014.
- MEyFP (2022). *Las cifras de la educación en España. Curso 2019-2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministers Responsible for Higher Education from 29 European countries (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin on 19 September 2003.
- Muñoz Arnau, J. A. (2010). *Derechos y libertades en la política y legislación educativas españolas*. Eunsa.
- Nigar, N. (2020). Hermeneutic phenomenological narrative enquiry: A qualitative study design. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(1), 10-18.
- Parejo, J. L. (2023). Historical Evolution of the Legal and Political Framework for Student Representation in Spain. In M. Klemenčič (ed), *The Handbook on Student Representation in Higher Education. A Global Comparative Perspective*. Bloomsbury Publishers.
- Parejo, J. L. & Lorente, J. (2012). From student associations to CEUNE: the development of student representation in Spain. *European Journal of Higher Education*, 2(1), 78-94. <https://doi.org/10.1080/21568235.2012.691245>
- Persson, A. (2004). Student participation in the governance of higher education in Europe: results of a survey. In S. Bergan (ed.), *The university as res publica: Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship* (pp. 31-82). Council of Europe Publishing.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (EEU).
- Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.
- Ruiz, R. & Rodríguez, P. (May 08, 2012). Los malos estudiantes agitan la educación. *La Razón*. [https://www.larazon.es/historico/3769-los-malos-estudiantes-agitan-la-educacion-KLLA\\_RAZON\\_456287/](https://www.larazon.es/historico/3769-los-malos-estudiantes-agitan-la-educacion-KLLA_RAZON_456287/)
- Schmitter, P. (1974). Still the century of corporatism? In *The Review of Politics*, XXVI(1) 7-52.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage.
- Susinos Rada, T. & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- Vallès, J. M. (2007). *Ciencia política: una introducción*. Ariel.

## Resumen

---

### *La agenda política de participación de los estudiantes universitarios en el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado de España*

**INTRODUCCIÓN.** En la última década, el movimiento estudiantil en las universidades españolas ha evolucionado desde un modelo de participación asociativo y asambleario hasta la formación de los consejos de estudiantes como órganos de representación estudiantil con fuerte influencia en los órganos de gobierno de las universidades. Además, la constitución del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (CEUNE), como máximo órgano de representación de los estudiantes a nivel nacional para intermediar sus intereses ante el Gobierno, ha posibilitado el despliegue de una agenda política de sus miembros a lo largo de la última década. **MÉTODO.** El objetivo de esta investigación es reconstruir los contextos en los que se desarrollan las políticas universitarias estudiantiles para describir y analizar la evolución de los debates, acuerdos y desacuerdos que se han generado en el seno de este órgano. A través del análisis del discurso, se triangulará la información procedente de las actas de las reuniones del CEUNE, los manifiestos estudiantiles, la prensa y las entrevistas a informantes clave. **RESULTADOS.** En este artículo se discute el papel de CEUNE a la hora de influir en la política universitaria a través de temas clásicos (becas o precios públicos) y su capacidad para introducir nuevos temas en la agenda. **DISCUSIÓN.** Por último, analizamos si los distintos gobiernos han planificado sus actividades en colaboración con los representantes estudiantiles.

**Palabras clave:** *Participación estudiantil, Estudiantes universitarios, Toma de decisiones participativa, Organizaciones estudiantiles, Gobierno.*

## Résumé

---

### *L'agenda politique pour la participation des étudiants universitaires au Conseil Étudiants Universitaires dans l'État Espagnol*

**INTRODUCTION.** Au cours de la dernière décennie, les mouvements des étudiants dans les universités espagnoles ont passés d'un modèle de participation basé sur l'association et l'assemblée à la formation de conseils étudiants comme d'organes de représentation des étudiants ayant une forte influence sur les organes de direction des universités. En outre, la constitution du Conseil Étudiants Universitaire de l'État (CEUNE), en tant qu'organe suprême représentant les étudiants au niveau national et chargé d'arbitrer leurs intérêts auprès du gouvernement, a permis à ses membres de mettre en place un programme politique au cours de la dernière décennie. **MÉTHODE.** L'objectif de cette recherche est de reconstruire les contextes dans lesquels les politiques universitaires étudiantes sont développées afin de décrire et d'analyser l'évolution des débats, des accords et des désaccords qui ont été générés au sein de cet organisme. Les informations provenant des procès-verbaux des réunions du CEUNE, des manifestes des étudiants, de la presse et des entretiens avec les informateurs clés seront triangulées par le biais d'une analyse du discours. **RÉSULTATS.** Cet article examine le rôle du CEUNE dans l'influence de la politique universitaire par le biais de questions classiques (bourses ou prix publics) et sa capacité à introduire de nouvelles questions à l'ordre du jour.

**DISCUSSION.** Finalmente, nous analysons si les différents gouvernements ont planifié leurs activités en collaboration avec les représentants des étudiants.

**Mots-clés :** *Participation des étudiants, Étudiants universitaires, Prise de décisions participative, Organisations d'étudiants, Gouvernement.*

## **Author profiles**

---

### **José-Luis Parejo (corresponding autor)**

He has a degree in Education from the University of Salamanca, a Master's in Participative Research and a PhD in the Theory & History of Education from the Complutense University of Madrid, as valedictorian. He was previously a researcher in the UNESCO Chair in Higher Education at the Polytechnic University of Madrid. He has been a Visiting Professor at the universities of Roma Tre, Ghana and Lisbon. He did his post doctorate with a "José Castillejo" grant from the Spanish Ministry of Science in the IOE-Faculty of Education and Society, at University College London in 2019. He is currently Senior Lecturer at the University of Valladolid.

ORCID code: <https://orcid.org/0000-0002-1081-3529>

E-mail: [joseluis.parejo@uva.es](mailto:joseluis.parejo@uva.es)

Correspondence address: Plaza de la Universidad, 1. 40005 Segovia, España.

### **Enrique Maestu-Fonseca**

He is a political scientist and philosopher at the Complutense University of Madrid. He has worked in the European Parliament in the employment and education and culture committees and has been an international advisor to the Ministry of Universities. His work fields are contemporary Spanish history, European integration, and social movements. He is currently an FPI pre-doctoral fellow in the project: The "third Spain": genesis and public uses of a political concept (1936-2020).

ORCID code: <https://orcid.org/0000-0001-7828-6828>

E-mail: [emaestu@ucm.es](mailto:emaestu@ucm.es)



**RECENSIONES /**  
***BOOK REVIEW***



GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R., LÓPEZ GÓMEZ, E. Y CACHEIRO-GONZÁLEZ, M. L. (2022). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea Ediciones, 238 pp.

*Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil* constituye una lectura clave para los docentes de esta etapa nuclear; un referente didáctico, organizativo y curricular para desarrollar las competencias y habilidades profesionales necesarias para garantizar la calidad en el ejercicio profesional.

La obra está diseñada para la formación inicial del profesorado, formando parte del contenido de las asignaturas conducentes al título de Grado de Educación Infantil de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En concreto, es la lectura base de la asignatura Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Infantil del primer curso de dicho grado. Este manual sienta las bases de conocimiento conceptual, procedimental, actitudinal y contextual de los procesos de enseñanza-aprendizaje, preparando al futuro profesorado al desempeño de la labor docente en las aulas de Educación Infantil (0-3, 3-6). Si bien, es la finalidad inicial de la obra, también se destaca su valiosa aportación para la actualización de contenidos, contribuyendo a la formación permanente del profesorado. En la carrera profesional docente es un derecho y un deber fundamental mejorar la preparación didáctica, técnica y científica. Los maestros, por tanto, pueden optar por esta formación para adecuar los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y a la didáctica general y adaptarse al nuevo currículo competencial vigente.

Los autores han organizado la obra en torno a seis bloques temáticos que se desarrollan de forma cercana e ilusionante; con una cuidada narrativa, ponen de manifiesto el carácter propio de esta etapa, abordando los contenidos a través de un hilo conductor que conecta los temas y el protagonismo de unos simpáticos personajes, Unedito y Unedita, que van compartiendo sus experiencias como egresados.

Se observa una estrategia de organización didáctica; un *leitmotiv* de estructura fija que se mantiene durante todos los capítulos, facilitando la comprensión de los contenidos. Cada capítulo se inicia con una presentación captando la atención del lector, revelando su utilidad, su vinculación con la aplicabilidad en el aula y anticipando la ruta de aprendizaje con las competencias y contenidos a abordar. A continuación, se desarrollan dichos contenidos presentados de forma lógica y secuencial complementándolos con elementos gráficos que se convierten en instrumentos de apoyo al lector que ayudan a focalizar los aspectos capitales.

Se finaliza con unas conclusiones de recapitulación, consideraciones de síntesis reforzando los aspectos clave y relevantes del capítulo. Además, es destacable la inclusión de ejercicios de autoevaluación en modalidad de preguntas cerradas y autocorregibles, creando un ambiente de aprendizaje activo con el lector, promoviendo su reflexión, enriqueciendo la formación y evidenciando el grado de adquisición de los contenidos tratados. Los apartados "Para saber más", el glosario y las referencias bibliográficas complementan el desarrollo de los contenidos de la obra.

A continuación, se describen los contenidos abordados en cada capítulo; el primero versa sobre la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje; no parece un tema baladí sentar las bases conceptuales y teóricas de la didáctica como disciplina pedagógica y aplicada; ofrecer al lector una panorámica global, teórica y fundamentada del proceso enseñanza-aprendizaje y dotarle de herramientas y modelos que sean referentes en su futura aplicación en el aula.

Esta visión general se concentra y amplía poniendo el foco en la etapa de Educación Infantil en el segundo capítulo. Resulta imprescindible, para adaptarse a las necesidades concretas de este alumnado conocer el periodo de 0 a 6 años. En este bloque, se describen las principales características en relación con el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo-social y del lenguaje del alumnado; destaca también la exposición de la estructura y la organización de esta etapa en el conjunto del sistema educativo español y su normativa vigente.

Con el tercero de los capítulos se afronta las bases curriculares para la etapa de Educación Infantil. Dadas las modificaciones actuales de la normativa y el cambio de paradigma curricular, se hace imprescindible abordar esta temática en profundidad. Se detallan los elementos de la nueva arquitectura curricular y su enfoque competencial. El material se complementa con los anexos I y II íntegros del nuevo Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas.

Esta concreción curricular va descendiendo a nivel de aula en el capítulo cuarto que desarrolla la planificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta planificación de la enseñanza, su programación y diseño constituye una de las funciones principales de los docentes. A través de ejemplificaciones se presentan las unidades de programación aportando una visión de currículo abierto, competencial, global y en continua mejora.

El capítulo quinto se concreta en la práctica de la enseñanza en Educación Infantil y su metodología didáctica. Como etapa con identidad propia, se fundamentan los principios de intervención a través de un recorrido acertado de referentes teóricos y las principales estrategias metodológicas que caracterizan esta etapa.

Para finalizar, el sexto de los capítulos compendia la evaluación como elemento imprescindible durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo como medio de seguimiento del alumnado sino como elemento de mejora de la educación.

En definitiva, estamos ante una obra que eleva la Educación Infantil y a los docentes de esta etapa a su rol decisivo, actualizando de forma completa la formación didáctica y curricular necesaria para responder satisfactoriamente a las nuevas demandas y retos de la docencia de esta etapa.

María González Benito  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

REGUEIRO, B., VALLE, A. Y RUIDO, P. A. (2023). *Los deberes escolares en el punto de mira*. Desclée, 128 pp.

Los deberes escolares, como bien indica el título, están en el punto de mira. Muchos docentes y familias han mostrado su rechazo hacia los mismos con diversos argumentos, pero ¿qué dice la ciencia?, ¿realmente consumen las tareas para casa el tiempo de descanso de los niños?, ¿mejoran los deberes el rendimiento académico? Para contestar a estas preguntas los autores las han ido desarrollando a lo largo de once capítulos.

El libro comienza con un prólogo de Francesc Vicent Nogales Sancho donde se deja entrever, al igual que indican más tarde los autores en la introducción, que el objetivo del libro no es otro que el de acercar al lector a la evidencia empírica respecto a esta cuestión, los deberes escolares, dejando atrás las opiniones o el “a mí me funciona”.

El primer capítulo gira en torno a la definición del término “deberes escolares” y a qué podemos considerar deberes y a qué no. Además, en él los autores dejan entrever la estrecha relación que guardan estas tareas con el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes.

El segundo capítulo se centra en el debate sobre los deberes escolares, y es que todo parece indicar que este es un tema político que ha sufrido varios vaivenes a lo largo de la historia y no es un debate tan reciente como acostumbramos a creer.

El tercer capítulo se adentra en los usos y beneficios de las tareas para casa, analizando algunas de las ventajas y desventajas, que también las hay, de estas actividades. Así, algunas de estas ventajas son el desarrollo de habilidades autorregulatorias o la mejora de la retención del conocimiento. Por otra parte, como desventajas se encuentran la disminución de la motivación o la limitación del tiempo para desarrollar otras actividades.

Los capítulos cuarto y quinto profundizan en diversos factores y aspectos que están asociados a los deberes escolares y al rendimiento académico de los estudiantes. Así, nos encontramos con tres variables fundamentales relacionadas con la implicación del alumno con las tareas para casa, variables motivacionales o emocionales, cognitivas y conductuales.

El sexto capítulo desarrolla uno de los aspectos más criticados acerca de los deberes escolares, ¿hace demasiadas tareas en casa el alumnado? Aunque actualmente este es un tema muy comentado y criticado, lo cierto es que casi la mitad del alumnado de Educación Primaria hace menos de 1 hora al día de deberes y el 43% entre 1 y 2 horas diarias. Por otro lado, si hablamos de Educación Secundaria, el 30% del alumnado hace menos de 1 hora diaria y un poco más del 50% entre 1 y 2 horas, lo que está dentro de las recomendaciones para estas edades. Menos de un 10% en Educación Primaria y un 15% en Educación Secundaria están haciendo demasiadas horas diarias de deberes (más de 2 horas). Con todo, no es tan importante la cantidad de tiempo dedicado como la calidad de ese tiempo, en términos de mejora del rendimiento.

En el séptimo capítulo se pone la atención en el propio alumno, y es que el entorno y las propias características del discente también son factores que influyen en la realización de los deberes escolares. Así, variables como el género o el curso también influyen en esta cuestión.

El octavo capítulo profundiza en otro agente importante implicado en los deberes escolares, el profesorado, centrandó la atención en la importancia del *feedback*, de la corrección, que estos dan a los alumnos acerca de sus tareas. Es importante que, en la medida de lo posible, los docentes corrijan individualmente los deberes escolares del alumnado.

Por supuesto, si se ha hablado del alumnado y del profesorado, el noveno capítulo tenía que estar dedicado a las familias, a las madres y padres que se encargan de apoyar a sus hijos en el desarrollo de los deberes escolares. En este capítulo se detalla la importancia del apoyo y del *feedback* que los padres dan a sus hijos e hijas, y como este influye en la implicación de los discentes. Además, se incide en cómo debería ser esa ayuda prestada y qué efectos positivos y negativos puede llegar a tener.

Dejando atrás los factores que influyen en los deberes escolares, en el décimo capítulo se explica el Método de Implementación de Tareas para Casa (MIT-CA), diseñado por el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GI-PED) de la Universidade da Coruña. Este método ha sido desarrollado con el objetivo de dar unas pautas claras a los docentes para implementar deberes escolares de calidad que mejoren la autorregulación y el compromiso escolar de los estudiantes siguiendo cinco sencillos pasos: las tareas para casa deben ser diversas, concretas, valiosas, semanales y corregidas.

En el último de los capítulos se recopilan algunas de las ideas que se han ido desarrollando a lo largo del libro a modo de resumen de los aspectos fundamentales.

Esta obra es un material que cualquier docente, principalmente de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria, debería tener entre sus manos alguna vez. Es bien sabido que en algún momento todos los docentes hemos mandado tareas a nuestro alumnado, y es importante disponer de información empírica con la que reflexionar acerca de nuestra decisión de enviar tareas para casa y conocer las ventajas, las desventajas y las repercusiones de estas en el alumnado. Solo conociendo sus efectos positivos y negativos y las variables implicadas en su desarrollo, podemos diseñar tareas para casa de calidad.

Lucía Díaz Pita  
Universidade da Coruña

LIVIA CANDIANI, C. (2022). *El silencio es algo vivo*. Ariel, 155 pp.

Las emociones siempre han aparecido a lo largo de la Historia de la Educación, aunque no de forma tan abundante como en el presente. Desde que Salovey y Mayer (1990) desarrollaran el concepto de “inteligencia emocional” y Goleman (1995) lo divulgara internacionalmente, las emociones han sido el eje vertebrador de incontables obras relacionadas con la educación y la salud.

El presente libro propone un viaje hacia la introspección, tan necesaria en la sociedad actual. Siguiendo los principios básicos de la meditación, a través de veintiún epígrafes, la autora consigue conectar lo espiritual y lo físico a través de la poesía y la belleza de la palabra.

Muchas veces, palabra “meditar” se percibe como “no pensar en nada” o “dejar la mente en blanco”. Y nada más lejos. Se trata de hacer un ejercicio de aceptación y percepción, de no huir. Es por ello por lo que la práctica de sentir de forma gradual lo que ya existe se torna imprescindible para cualquiera que desarrolle la práctica educativa. De este modo, se podrá transmitir en todos los niveles otra forma de pensar, no convencional ni dualista, sino crítica y resolutive, incrementando así el bienestar académico, reduciendo la violencia, los posibles síndromes o trastornos, desórdenes de la conducta alimentaria, adicciones o problemas de ira, entre otros. Además, afectaría de forma positiva al rendimiento académico de los estudiantes, derivando en la adquisición de herramientas de índole emocional.

Los primeros capítulos invitan a reflexionar sobre el silencio, la espera, el recogimiento y la naturaleza temporal de la propia vida: el silencio siembra, las palabras recolectan. Llevado al punto de vista educativo, esto contribuirá a la mejora de la inteligencia emocional de docentes y discentes. Este acercamiento solo puede surgir de una realidad localizada en contextos flexibles y con cultura democrática como son los centros educativos. Así, está demostrado que los desajustes emocionales en adolescentes y adultos pueden evitarse en muchos casos si durante la formación en los primeros niveles los alumnos aprenden a expresar sus emociones de forma constructiva y mantienen relaciones afectivas sanas.

Siguiendo con el desarrollo del libro, en los capítulos posteriores se enmarcan cuestiones como la aceptación de nuestras luces y sombras, o la interiorización de que los únicos métodos verdaderamente fiables son los que nos enseñan a sentir y que no hay escapatorias ni atajos.

Desde el autoconocimiento y la práctica social se puede desarrollar el auténtico potencial. Actualmente, es asumido que todas las emociones son adaptativas para nuestra especie, aunque un desequilibrio o una mala gestión de estas puede desencadenar en diversas disfunciones, tanto físicas como psiquiátricas y psicopedagógicas.

Otra de las enseñanzas de la presente obra es que sentir y conocer son formas de discernir mejor. Docentes emocionalmente competentes deberán desarrollar

capacidades fundamentales como: razonamiento crítico, compasión, habilidades sociales, capacidad de iniciativa, toma de decisiones, creatividad y empatía (conciencia de que el otro sujeto es sujeto también).

En capítulos posteriores, Livia muestra cómo la meditación, al igual que el aprendizaje, debe ser un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida. También la interacción con la nada, la ética, el miedo, los sonidos y las voces, la felicidad, la muerte, el vacío (tan esquivo e inaprensible) y la realidad. Mediante las expectativas, un ambiente positivo y sentimientos de valía en su alumnado, los docentes podrán aceptarse y crear aulas emocionalmente competentes a través del acompañamiento y la formación (no basta saber, es necesario saber que se sabe).

Es completamente irresponsable, como sociedad, el permitir que los docentes de las próximas generaciones no posean un pensamiento constructivo saludable, donde estas personas no sean flexibles, no se adapten a las nuevas situaciones o no sean capaces de desarrollar relaciones gratificantes.

Mención especial merece el capítulo “Aprender a temblar”. Está desarrollado en una única página, pero en ella se expresan ideas que necesitan un proceso de asimilación. Entre ellas: no quiero aprender a no tener miedo, quiero aprender a temblar; no quiero aprender a callar, quiero saborear el silencio del que nace toda palabra verdadera y, también, no quiero enseñar, quiero acompañar.

La primera resume todo lo que conlleva la aceptación, la resiliencia, la tolerancia a la frustración y el afrontamiento. La segunda invita a reflexionar, a comunicar lo que realmente se quiere y a no dejarse llevar por el impulso del que nos podemos arrepentir. La tercera resume en pocas palabras la inmensidad de la pedagogía con mayúscula.

Por lo tanto, resulta evidente la necesidad acaecida en todos los niveles educativos de identificar y expresar las emociones de forma saludable. También, de crear herramientas de prevención e intervención, de orientación y de mejora en innovación y calidad educativa.

En la mayoría de las publicaciones sobre educación se le da valor al poder de la palabra. Con el presente texto queda patente que el silencio también es una herramienta formativa, que no todos los silencios son iguales. Como conclusión, acercar a la pedagogía las valiosas palabras de la autora parafraseando a la filosofía budista: se trata de practicar todos los aspectos de nuestra vida, hacer de nuestra vida un libro de texto.

M.<sup>a</sup> Inés Martín García  
Universidad de Castilla-La Mancha

# POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

*Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.

Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir:

- Una **revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio** que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional).
- Una **descripción precisa de la metodología adoptada**, como se indica de forma detallada en esta política editorial.
- Debe incluir los **hallazgos principales**, discutir las **limitaciones del estudio** y proporcionar una **interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación**.
- El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion) porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos los artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.

El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la historia, la teoría, la filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación).

Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la **INTRODUCCIÓN** busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El **MÉTODO**, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los **RESULTADOS** aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en

bases de datos. La **DISCUSIÓN** confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos en otros trabajos similares, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

**Bordón acepta estudios empíricos.** Estos trabajos, con enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, deben especificar con claridad la metodología utilizada. En **los de corte cuantitativo** esta sección debe incluir una descripción del diseño de investigación, la muestra utilizada, su capacidad de representación y el método de selección de la misma. También deben identificarse los instrumentos utilizados para la medida objetiva de variables, aportando los indicios de calidad (fiabilidad y validez) cuando sea pertinente. La sección de Método debe finalizar con una descripción del plan de análisis de datos, identificando los estadísticos utilizados y criterios de interpretación. Asimismo, siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto, además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al campo educativo. En **los trabajos cualitativos**, la muestra y su capacidad de generalización se sustituyen por una justificación y descripción de las fuentes de información empleadas, priorizando la triangulación. La recogida de información debe organizarse considerando categorías de contenido, que deben justificarse previamente en el marco teórico. Se recomienda el uso de programas de análisis textual, como ATLAS.Ti o similares, para generar los resultados de este tipo de investigaciones.

**Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico.** Se considerarán igualmente estudios empíricos, así como trabajos de revisión y metaanálisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible (metodología PRISMA o similar) tanto como sea posible. Actualmente la revista recibe un gran volumen de trabajos con esta metodología, pero el contenido acaba siendo una descripción bibliométrica con poco análisis de cuestiones educativas. En todo caso, las revisiones tienen que:
  1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema. Incluyendo, si las hubiera, revisiones previas.
  2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar. La revisión debe ser una aportación relevante en el ámbito educativo, primando el estudio de la relación entre factores educativos frente a la mera descripción bibliográfica.
  3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p. ej., bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc. El análisis de efectos entre variables mediante técnicas de metaanálisis es una estrategia metodológica de interés para la revista.
  4. Los resultados no deben ser únicamente una descripción de cada uno de los trabajos o de sus indicadores bibliométricos, es necesaria la reflexión para dar respuesta

a preguntas de investigación vinculadas a relaciones entre elementos o factores educativos.

Finalmente, se rechazarán los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

## Proceso de evaluación por pares

Todos los artículos que acceden a la fase de revisión, sin excepción, están sujetos a revisión por pares. En la primera etapa del proceso los trabajos enviados sufren una doble revisión, primero del equipo técnico para verificar los criterios formales establecidos en las normas de envío y, a continuación, el equipo editorial revisa que los trabajos cumplen con la política editorial. *Bordón* cuenta con un equipo de editores asociados, especialistas en diferentes áreas de la investigación educativa, encargados de esta labor.

Durante esta fase, los manuscritos se analizarán con herramientas antiplagio. Se descartarán aquellos que incluyan texto de otras fuentes sin citar, autoplagios o también los que tengan más de un 25% de información no original, es decir, citada de forma literal. Los artículos que no se ajusten a los criterios formales y/o a la política editorial de la revista serán desestimados.

El tipo de respuesta de esta primera etapa se sitúa alrededor de los 30 días. Si el trabajo supera esta primera doble revisión, en la segunda etapa serán evaluados con un sistema de doble ciego. Al menos dos revisores/as llevarán a cabo la valoración, generalmente y siempre que sea posible por la temática del artículo. Se seleccionará un miembro del Comité Científico de *Bordón* (conocedores de la política editorial de la revista) y otro se buscará entre investigadores/as especialistas en el tema del artículo o en la metodología utilizada. El equipo de editores asociados se encarga de la asignación y los/las evaluadores/as utilizan un formulario para llevar a cabo la revisión de los textos (Accede desde aquí al formulario de revisión). En el caso de que no se alcance una decisión unánime de los dos evaluadores/as, el manuscrito se someterá a una tercera evaluación.

Una vez revisado, considerando el informe de evaluación, el texto podrá ser aceptado, propuesto para modificaciones o rechazado. Si el trabajo debe modificarse, los/las autores/as recibirán los comentarios de los/as revisores/as y, si es oportuno, podrá iniciarse una nueva ronda de revisión. Por tanto, realizar las modificaciones no implica que el trabajo será publicado. Conviene acompañar las modificaciones con un relatorio de los cambios realizados, dando respuesta a los comentarios incluidos en la evaluación del texto.

Si el artículo es finalmente aceptado, se inicia una etapa de edición del texto para ajustarlo al formato de la revista. La editorial encargada de hacerlo se pondrá en contacto con los/las autores/as y solicitará, si es oportuno, la revisión de cuestiones de formato. En esta etapa no se podrá modificar el contenido de forma sustancial.

## Envío de trabajos en lengua inglesa

*Bordón* acepta textos escritos en inglés, pero si no es la lengua nativa de los/as autores/as deben acompañar el trabajo de un certificado de revisión del idioma.

## **Política de acceso abierto**

El envío y la publicación de los trabajos no supone ningún coste para los/las autores/as. La revista está financiada por la Sociedad Española de Pedagogía, que asume los costes de publicación a través de las cuotas de sus miembros. Puede ponerse en contacto con la Secretaría de la SEP en el correo [sep@sepedagogia.es](mailto:sep@sepedagogia.es) si le interesa formar parte de la Sociedad y apoyar la difusión de la investigación educativa desde diferentes aproximaciones.

*Bordón* publica sus contenidos en abierto, la Sociedad Española de Pedagogía conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas. El formato electrónico de los trabajos está bajo la licencia Creative Commons (CC-BY-NC). Esta licencia permite descargar, adaptar y redistribuir el material siempre que se cite de forma adecuada y no tenga un propósito comercial. Además, todos los artículos incorporan el *Digital Object Identifier* (DOI).

La revista permite y aconseja a los autores la difusión de los trabajos aceptados a través de su inclusión en repositorios institucionales o temáticos de acceso abierto, siempre que se incorpore el enlace a la publicación original.

## **Política de igualdad y diversidad**

Debe tenerse especial atención al uso del lenguaje inclusivo y no discriminatorio y evitar el sesgo de género. Para ello puede consultar el manual de publicación APA: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language/gender>.

# **NORMAS PARA LOS AUTORES.**

## **REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**

### **Lista de comprobación para la preparación de envíos**

Como parte del proceso de envío, los/as autores/as están obligados/as a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se rechazarán aquellos envíos que no cumplan estas directrices:

1. SU ARTÍCULO SERÁ DESESTIMADO AUTOMÁTICAMENTE SI EL RESUMEN NO SE AJUSTA al FORMATO IMRyD (las palabras INTRODUCCIÓN, MÉTODO, RESULTADOS Y DISCUSIÓN aparecerán escritas dentro del resumen, en mayúsculas, seguidas de un punto y seguido) y si su extensión no es de entre 250 y 300 palabras.
2. El artículo está debidamente anonimizado y no tiene plagio. En el texto NO se puede deducir, a partir de la las autocitas, de quién es la autoría. Del mismo modo, en el archivo de envío deben estar eliminadas las etiquetas del archivo que crea por defecto el formato Microsoft Word.
3. El artículo no supera las 7000 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave. Y tampoco debe ser inferior a las 6000 palabras. En las revisiones sistemáticas de literatura o metaanálisis no se considera la lista de bibliografía en el cómputo del total de palabras.
4. El trabajo es original y no está siendo valorado para su publicación en otra revista.
5. El artículo cuenta con entre 4 y 6 palabras clave extraídas originalmente del Tesoro de ERIC traducidas al español (<https://eric.ed.gov/>).
6. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., siguen EXHAUSTIVAMENTE el formato de la última edición de las normas APA, incluyéndose el DOI siempre que exista.
7. En el caso de estudios empíricos, cuando proceda, han de incluirse los tamaños del efecto y la interpretación de los mismos.
8. Las tablas y figuras se presentan en escala de grises y NO en color.
9. He leído y soy consciente de las instrucciones para el envío de trabajos y de la política editorial de *Bordón*.
10. Deben incorporarse correctamente los metadatos solicitados en el envío, incluyendo la información tanto del artículo como los datos de autores/as.

### **Directrices para autores/as**

Todos los artículos publicados en la Revista son previamente valorados por dos revisores/as externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar una tercera valoración. Los trabajos deben ser una aportación significativa en el campo educativo y deben seguir las recomendaciones incluidas en la política editorial de la revista, donde también está descrito el proceso de evaluación por pares.

## Requisitos de los trabajos

- Los trabajos deben ser **originales** y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en *Bordón* en el futuro. El equipo editorial comprobará la originalidad de los trabajos utilizando herramientas antiplagio.
- **Ética de publicación:** dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista *Bordón* con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en *Bordón* deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en: <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
- **Idioma de publicación:** *Bordón* acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués, en este caso, deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista ([sep@sepedagogia.es](mailto:sep@sepedagogia.es)).
- **Costes:** el envío y la publicación de los trabajos no supone ningún coste para los/las autores/as. La revista está financiada por la Sociedad Española de Pedagogía, que asume los costes de publicación a través de las cuotas de sus miembros, asociarse sirve para apoyar la difusión de la investigación educativa en medios de calidad como *Bordón*. Para cualquier información a este respecto, puede ponerse en contacto con la Secretaría de la SEP en el teléfono abajo indicado o en el correo [sep@sepedagogia.es](mailto:sep@sepedagogia.es).

## Envío

- Los trabajos deben ser **enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT**, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>.
- Se recomienda el envío de archivos en **formato Microsoft Word**. NO se aceptan archivos en formatos como PDF; este formato no puede editarse directamente.
- **Anonimización:** el artículo debe redactarse de forma que los/las revisores/as no puedan deducir por las autocitas la autoría del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2020)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2020)” etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú, deben revisarse en la sección de propiedades del documento.
- **Orden de prelación de autoría:** debe aparecer por estricto orden de importancia en función de su contribución específica al trabajo. Y, si el trabajo es aceptado, se incluirá la información sobre su contribución específica al artículo en el currículum que adjuntarán al final del documento.
- **Metadatos:** es muy importante introducir correctamente los metadatos en la plataforma durante el envío. Por un lado, la información sobre el artículo (título y palabras clave, resumen, bibliografía) y, por otro lado, los datos de los/las autores/as (nombre y apellidos en orden de firma, filiación institucional, categoría o puesto de trabajo, correo electrónico e identificador ORCID, que debe estar activo y actualizado).
- **Fuente de financiación de la investigación:** si los resultados del trabajo son producto de proyectos financiados, debe indicarse la agencia/s de financiación y referencias. Esta información debe incorporarse también en los metadatos y, una vez publicado el trabajo, también en la versión final del texto.
- **Comités de ética:** las investigaciones con un diseño que implique la realización de algún tipo de intervención, con adultos o menores, que pueda afectar a características cognitivas, actitudinales y/o de rendimiento académico deberán contar con la aprobación de algún comité de ética. Pueden utilizarse los de universidades u organismos públicos oficiales. En el caso de autores que no se encuentren vinculados a este tipo de organismos, deberán contar con las autorizaciones individuales y los centros educativos que participen en el estudio.
- **Evaluación del artículo:** el equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los *criterios formales* descritos al comienzo de esta sección y si se ajustan a la *política editorial* de *Bordón*. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista *Bordón* (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
- **Correcciones:** una vez evaluado el artículo, el director de *Bordón* o persona en quien delegue informará al autor/a de contacto de la decisión producto del proceso de evaluación del trabajo, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de **un mes** para enviar las modificaciones sugeridas.

## Estructura y formato del texto

- La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las **7000 palabras** en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave. Y tampoco será inferior a 6000 palabras.
- Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente:
  1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL.
  2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS.
  3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion). Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
  4. PALABRAS CLAVE. Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del Tesouro de ERIC y se traducirán al español.
  5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT). Entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD. (**IMPORTANTE**: por favor, asegúrese de que este resumen esté redactado/revisado por un experto en el idioma. En caso contrario, y en el supuesto de que su trabajo sea finalmente apto, el resumen no será aceptado y esto retrasará la publicación de su artículo).
  6. KEYWORDS, extraídas del Tesouro de ERIC.
  7. TEXTO DEL ARTÍCULO. Conviene insistir aquí en la necesidad de revisar la *política editorial* de la revista antes de hacer el envío del texto.
  8. NOTAS (si existen). Numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
  9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
- **TABLAS y FIGURAS**: cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le corresponda dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numeradas correlativamente, siguiendo las normas APA. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
- **DATOS incorporados en repositorios abiertos**: se recomienda depositar el material complementario, sobre todo los datos utilizados para generar los resultados de la investigación, en repositorios de acceso abierto federados en la European Open Science Cloud (EOSC). Y hacer referencia en los trabajos utilizando el DOI o Handel de esos datos.
- **NÚMEROS**: se recomienda el uso de la normativa APA sobre el formato de los números de las publicaciones científicas. Principalmente, debe incluirse punto para separar los decimales (p. ej., 0.1); debe usarse 0 antes del punto decimal cuando el estadístico pueda ser superior a 1 en términos absolutos (p. ej.,  $d$  de Cohen = 0.70). En cambio, no se usa 0 antes del punto decimal cuando el estadístico no pueda ser superior a 1 en términos absolutos (proporciones, correlaciones, nivel de significación estadística) (p. ej.,  $\alpha = .01$ ). El siguiente trabajo sintetiza estas normas:

Frías-Navarro, D. (2020). *Herramientas para la redacción del informe de investigación*. 7.<sup>a</sup> edición del Manual de Publicación APA (American Psychological Association). <http://www.uv.es/friasnav/EscribirnumerosFormatoAPA.pdf>

- **RESUMEN**: SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana. (**IMPORTANTE**: por favor, asegúrese de que este resumen esté redactado/revisado por un experto en el idioma. En caso contrario, el resumen no será aceptado y esto retrasará la publicación de su trabajo). En su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
- **Formato APA**: además de los números, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, las tablas y las figuras seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de **incluir el DOI en las citas** siempre que exista.
- Las **RECENSIONES DE LIBROS**, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior a tres años previos de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2023 no podrá haberse publicado el libro antes de

2020), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT **seleccionando la sección de reseñaciones** (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:

1. Apellidos del autor/a del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Editorial, número de páginas del libro.
2. TEXTO de la reseña del libro (extensión máxima de **900 palabras**).
3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor/a de la reseña.
4. Filiación del autor/a de la reseña.
5. Otros datos del autor/a de la reseña (correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
6. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.

### **Aceptación del trabajo**

- Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos/as los/las autores/as sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.
- Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor/a de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
- *Bordón. Revista de Pedagogía* publica sus contenidos en abierto. El formato electrónico de los trabajos está bajo la licencia Creative Commons (CC-BY-NC), que permite descargar, adaptar y redistribuir el material siempre que se cite de forma adecuada y no tenga un propósito comercial. Además, todos los artículos incorporan el *Digital Object Identifier* (DOI) y se permite la incorporación de los trabajos publicados en repositorios institucionales o del ámbito.



- ♦ PRESENTACIÓN EDITORIAL / *INTRODUCTION TO THE SPECIAL ISSUE: EDUCACIÓN, ESFERAS DE PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA / EDUCATION, SPHERES OF PARTICIPATION AND CITIZENSHIP*  
Miquel Martínez, Marta B. Esteban y Mercedes Oráisón
- ♦ METODOLOGÍAS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS EN ESPAÑA / *METHODOLOGIES OF CITIZEN PARTICIPATION WITH CHILDREN AND TEENAGERS: AN EXPLORATORY STUDY ON PARTICIPATORY BUDGETING IN SPAIN*  
Gonzalo Pardo-Beneyto y María Ángeles Abellán-López
- ♦ CREACIÓN DEL ROL PARTICIPANTE DE LAS FAMILIAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA, CUANDO ES MEDIADA POR LA LEGISLACIÓN. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y COLOMBIA / *CREATION OF THE PARTICIPANT ROLE OF FAMILIES IN THE EDUCATIONAL COMMUNITY, WHEN IT IS MEDIATED BY LEGISLATION. COMPARATIVE STUDY BETWEEN SPAIN AND COLOMBIA*  
Purificación Cruz Cruz, Mónica Borjas, Andrea Milena Lafaurie Molina y Carlos de la Calle Arroyo
- ♦ OCIO EDUCATIVO Y ACCIÓN SOCIOCULTURAL, PROMOTORES DE PARTICIPACIÓN Y COHESIÓN SOCIAL / *EDUCATIONAL LEISURE AND SOCIO-CULTURAL ACTION, PROMOTING SOCIAL PARTICIPATION AND COHESION*  
Txus Morata, Israel Alonso, Eva Palasí y Naiara Berasategi
- ♦ ESTADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CENTROS DE PRÁCTICAS EXITOSAS EN PARTICIPACIÓN FAMILIAR: PERCEPCIONES DE ALUMNOS Y PROFESORES / *STATE OF SCHOOL COEXISTENCE IN CENTERS WITH SUCCESSFUL PRACTICES IN FAMILY PARTICIPATION: PERCEPTIONS OF STUDENTS AND TEACHERS*  
Ángeles Bueno Villaverde, Carlos Monge López y Juan Carlos Torrego Seijo
- ♦ ENABLERS, BARRIERS AND PROPOSALS FOR CHILD PARTICIPATION IN SPANISH MUNICIPALITIES / *FACILITADORES, BARRERAS Y PROPUESTAS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL ÁMBITO MUNICIPAL EN ESPAÑA*  
Ana Maria Novella Cámara, Clara Romero-Pérez, María Barba-Núñez and Alba Quirós Guindal
- ♦ LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LA MUNICIPALIDAD. DISCURSOS Y ESTRATEGIAS POLÍTICAS EN ANDALUCÍA, CATALUNYA Y GALICIA / *CHILD AND YOUTH PARTICIPATION IN THE MUNICIPALITY. DISCOURSES AND POLITICAL STRATEGIES IN ANDALUSIA, CATALONIA AND GALICIA*  
Marta Sabariego Puig, Héctor Pose Porto, Encarnación Sánchez Lissen y María Rosa Buxarrais Estrada
- ♦ DEVELOPING A SENSE OF HUMAN AGENCY IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE THROUGH PARTICIPATORY EXPERIENCES: ENABLING CONTEXTS AND AGENTIC QUALITIES / *DESARROLLO DEL SENTIDO DE AGENCIA HUMANA EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA MEDIANTE EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS: CONTEXTOS POSIBILITADORES Y CUALIDADES AGÉNTICAS*  
Marta B. Esteban
- ♦ LA PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO LOCAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ADOLESCENCIA: EJERCICIO Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA / *PARTICIPATION IN THE LOCAL ENVIRONMENT THROUGH SERVICE-LEARNING IN ADOLESCENCE: EXERCISE AND CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP*  
Brenda Bär Kwast, Anna Escofet Roig y Montserrat Payá Sánchez
- ♦ THE POLITICAL AGENDA IN THE PARTICIPATION OF COLLEGE STUDENTS IN THE SPANISH STATE COUNCIL OF UNIVERSITY STUDENTS / *LA AGENDA POLÍTICA DE PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL CONSEJO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIO DEL ESTADO DE ESPAÑA*  
José-Luis Parejo and Enrique Maestu-Fonseca

Indexed in  
**SCOPUS**



**Bordón, desde 1949**

ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577