

La mejora de los procesos de participación en sus dimensiones participativa y comunitaria desde la Educación Social. Una evaluación del proceso de participación de la situación de los jóvenes en el barrio de Verdum (Barcelona)

169

The improvement of the participation processes in its participatory and community dimensions from Social Pedagogy. An evaluation of the participatory process about the situation of young people in neighborhood of Verdum (Barcelona)

Arnau Padrós Rovira, Educador Social

Resumen

En este artículo¹ se recogen algunas consideraciones alrededor de la participación y la dimensión comunitaria de los procesos de participación, en afán de contribuir en su discusión y mejora desde la Educación Social. El recorrido trazado para dicha empresa se circunscribe en el desarrollo de una investigación que tiene por objeto de análisis el proceso de participación realizado de abril a junio de 2018 en el Pla Comunitari de Verdum (Nou Barris, Barcelona). En este, una muestra de jóvenes del barrio se convierte en el sujeto protagonista en compañía de otros agentes de la comunidad. El estudio se desenvuelve en un marco de metodología cualitativa, en el que la investigación-participativa juega un papel determinante, entre otras técnicas, mediante las que se da un diálogo entre material teórico de referencia y resultados. Como se observará, señalamos la necesidad de tener en cuenta el uso de estrategias polivalentes para el ejercicio efectivo del derecho a la participación desde la Educación Social; así como contemplar la oportunidad que supone la participación social en el sí de la acción comunitaria para la mejora de la calidad de los procesos de participación y la construcción de ciudadanía.

Palabras clave: participación, educación social, acción comunitaria, observación-participante, jóvenes.

1 El presente artículo es una síntesis y revisión de la investigación realizada por el autor desde una doble agencia: en tanto que miembro del equipo comunitario del *Pla Comunitari de Verdum* (PCV), así como estudiante graduado en Educación Social por la Universidad de Barcelona. Para contrastar algunos datos presentados propios del trabajo de campo y las entrevistas, se puede acceder al contenido integral de la investigación y descargar sus documentos mediante el [siguiente enlace](#); así como ampliar información, hacer llegar apreciaciones o cualquier otra aportación contactando con el autor vía: arnaupadrosrovira@gmail.com.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Abstract

In this academic paper ² there are described some closing remarks about participation and their community dimension in the participation process, with the aim to contribute in its discussion and improvement from Social Pedagogy. The way to achieve this goal is based on a research that analyses a participation process that took place between April and June 2018 in the Pla Comunitari de Verdum (Nou Barris, Barcelona), in which young people become social actors along other community agents. The research has a qualitative methodology, where participant observation plays a decisive role as a study technique along with other ones. With them, a dialogue will be established between theory and outcomes. As will be observed, from the Social Pedagogy, we pointed out the need to consider the use of polyvalent strategies for the effective exercise of the right to participation; as well as to contemplate the opportunity that social participation supposes for community work and its impact in the improvement of the quality of the processes of participation and guarantee citizenship rights.

170

Keywords: participation, social pedagogy, community work, participant observation, youth people.

Fecha de recepción: 13/01/2020

Fecha de aceptación: 31/01/2020

Introducción

En este artículo nos proponemos un acercamiento a la participación social y comunitaria. Es decir, aquella participación sentada sobre la realidad más cercana y cotidiana, donde los actores implicados también son propios de este ámbito y su finalidad no está centrada en la incidencia en la esfera pública y política —por lo menos, no directamente— sino en la misma esfera social y comunitaria. El recorrido trazado para tal empresa se circunscribe en el desarrollo de una investigación que tiene por objeto de análisis el proceso de participación realizado de abril a junio de 2018 en el *Pla Comunitari de Verdum* (Nou Barris, Barcelona). En este, una muestra de jóvenes del barrio se convierte en el sujeto protagonista en compañía de más agentes de la comunidad.

Los *Planes de Desarrollo Comunitario* o *Planes Comunitarios* son las denominaciones bajo las que se han conocido un conjunto de experiencias comunitarias similares impulsadas a distintos territorios del Estado Español desde inicios de la década de los 90. En el caso de

² This academic paper is a synthesis and review of the research carried out by the author of a double agency: as a member of the professional community team of the Pla Comunitari de Verdum (PCV), as well as a graduate student in *Educació Social* (Social Pedagogy) from the University of Barcelona. To compare some data presented in the field work and interviews, is possible to access the full content of the research and download documents through the [following link](#); as well as expand information, send appreciations or any other contribution by contacting the author via: arnaupadrosrovira@gmail.com



Cataluña y específicamente Barcelona, es necesario remontarse a 1997 con el nacimiento del Pla Comunitari de la Trinitat Nova. A lo largo de la siguiente década emergen hasta 13 planes comunitarios en la ciudad (Morales & Rebollo, 2010).³

Comprendiendo este artículo como *documento/síntesis* de la investigación realizada, trazaremos un recorrido que nos invitará a conocer los objetivos planteados; la construcción del discurso y los fundamentos teóricos que han orientado el proceso de investigación; el barrio de Verdum, su realidad comunitaria y el proceso de participación como objetos centrales del marco de estudio; la construcción metodológica utilizada; el análisis de la información recogida y la formulación de conclusiones.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Ofrecer elementos para la mejora de los procesos de participación en sus dimensiones participativa y comunitaria desde la Educación Social mediante la evaluación del proceso de participación acontecido en el barrio de Verdum (Nou Barris, Barcelona) sobre la situación juvenil.

Objetivos Específicos:

- Conocer el diseño y ejecución del proceso de participación con jóvenes de Verdum: partiendo de los antecedentes comunitarios y participativos; contrastando la idoneidad del proceso, observando su metodología y evolución, así como los resultados e impactos por lo que a la participación se refiere, así como en su dimensión comunitaria y socioeducativa.
- Aportar, desde la Educación Social, un espacio para la reflexión alrededor de una práctica profesional concreta al servicio de la mejora de la intervención, así como contribución a la producción de teoría.

Marco teórico y fundamentación de los principales constructos que operan en la investigación

Educación Social

Focalizándonos en nuestro *universo* (Gómez, 2003, p. 245) específico de interés, partimos del trabajo realizado en torno la clarificación y definición de *educación social* de la ASEDES:

3 Para más información coetánea al presente, consultar: http://ajuntament.barcelona.cat/acciocomunitaria/ca/accio_comunitaria_als_barris



“Derecho de ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social”. (2007, p. 10-11)

Es decir, se comprende la educación social a partir de un doble eje o dimensión: como derecho de ciudadanía, y como profesión de carácter pedagógico.

Desde una perspectiva jurídica podemos enmarcar la educación social como algo implícito y fuente generadora de derecho en el conjunto de instancias internacionales, estatales y autonómicas (art. 26 DDHH, art. 27 Constitución Española de 1978, art. 3 12/2009 del Estatuto de Autonomía de Catalunya).

Por lo que atañe a su carácter pedagógico, la educación social pertenece al orden de las prácticas, procesos y fenómenos, es decir, al orden de la realidad educativa (Trilla J. , 1999, p. 41). Resulta objetivo que la educación social requiere y bebe de un amplio espectro interdisciplinario, pero aún más que la centralidad estriba en el *hecho educativo* (Gijón, Montané, Sánchez-Valverde, & Usurriaga, 2013) y, por tanto, de la pedagogía.

Finalmente resulta necesario ocuparnos de la educación social “como profesión”. En este sentido, se tiene que enfatizar en la pertinente distinción entre *el universo* de la educación social (con su diversidad y complejidad de prácticas educativas que tienen lugar en cualquier tiempo y espacio social) y *la galaxia* de prácticas profesionales específicas —una parte— (Gómez, 2003). Es necesario comprender que la educación social y sus manifestaciones son anteriores a su propia denominación (Trilla J. , 1999). Todo objeto de la realidad humana puede tener elementos de *educabilidad* y, por tanto, podemos concluir que la educación puede estar y emerger de y desde cualquier sitio. Esta cuestión no es trivial, pues, por ejemplo —y en el caso que nos ocupa— es crucial comprender que:

“La comunidad, el entorno más cercano, es el espacio [...] (principal de relación educativa) donde la persona se desarrolla mediante aquellos contenidos educativos presentes en forma de recursos socioculturales y socioeducativas y mediante distintos agentes. Así, podemos hablar de la comunidad como agente educador (en tanto que contenido, continente y aglutinador de diferentes agentes) y como sujeto educando”. (Civís, 2006, p. 50).

Para concluir, a considerar dos cuestiones importantes desde un punto de vista profesional:

- La emergente centralidad que se da de nuevo a la Educación Social como derecho de ciudadanía: abordaje que encuentra reforzada su consistencia a raíz de la situación social, económica y política actual; así como en todos aquellos principios orientadores

de la propia evolución de la profesión (Ytarte, 2017). De modo que comprendemos la educación social como algo que no puede estar definido y acotado *per se* en unos espacios y funciones inalterables, sino que a raíz de sus propias características resta íntimamente vinculada a los procesos sociales a los que ha de responder educativamente (2017). Es decir, propia de su tiempo, en construcción y con capacidad de dar respuestas *históricas*.

- Como, por otro lado, también resulta interesante subrayar la necesidad de circunscribir la reflexión sobre la práctica socioeducativa en el mismo ejercicio profesional, comprendiéndola como actividad propia del colectivo de educadoras y educadores. La intención no es discutir entre la clara significación y singularidad propia de la *pedagogía* frente la *educación* y viceversa; sino más bien reconocer la actividad pedagógica como *momento* propio y necesario de la práctica profesional. (Cacho, Sánchez-Valverde, & Usurriaga, 2014).⁴

Participación

Desde una perspectiva política y jurídica la participación se define como derecho en el conjunto de instancias de nuestros marcos políticos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 27); (Constitución Española, 1978, Art. 20, 21, 22, 23, y 48); (Estatuto autonomía de Catalunya, 2006, Art. 4). Desde instancias académicas o desde el mundo profesional, podemos repasar diversidad de definiciones e ideas sugerentes alrededor del concepto de participación.⁵ Así, hablar simplemente de participación tiene poca consistencia. Se debe precisar a qué participación hacemos referencia y ver algunos elementos del contexto (Novella & Trilla, 2001, p. 14). Por consiguiente, ¿qué entendemos por participación? ¿Cuáles son las cuestiones y los factores que la caracterizan? ¿Qué consideraciones hay que tener en cuenta?

A continuación, enumeramos algunos elementos necesarios y consideraciones a contemplar como garantes de prácticas participativas de cualidad:

- *Tipología*: en relación, por ejemplo, a su *intensidad*. Sería el caso de la escala de participación propuesta por Novella y Trilla (2001): *participación simple*,

4 Ver pg. 11-12 de Cacho, X., Sánchez-Valverde, C., & Usurriaga, J. (2014). Los nombres y significados de la Educación Social. *RES. Revista Educación Social*, 19. donde se clarifica y se facilita material académico que alerta del equívoco y falsa discusión entre encargo, funciones, espacios y pertenencia científica de la *pedagogía* social y su relación con la educación social.

5 Ver pg. 26-27 de Padrós, A. (2018). La millora dels processos de participació en les seves dimensions participativa i comunitària des de l'Educació Social. Treball de Final de Grau. Universitat de Barcelona. URL: <https://bit.ly/2QveKse>

*participación consultiva, participación proyectiva y meta-participación.*⁶ Cuando se hace referencia a la participación desde una perspectiva socioeducativa se acostumbra a señalar como algo más de lo que supone la participación simple (Novella & Trilla, 2001, p. 146); incluso siendo más exigentes, a una *participación fuerte*, considerada derecho, cuestión que no se riñe con un proceso de experimentación gradual de la participación (Ballester, 2013, p. 17).

- *Información y conocimiento*: a pesar de todo, el conocimiento es condición necesaria para la participación, pero no resulta suficiente. Pues la participación no se circunscribe en el ámbito del conocer sino como parte del ámbito de actuar (Novella & Trilla, 2011, p. 35).
- *Emotividad*: por emotividad queremos aludir a todas aquellas cuestiones propias de la dimensión emocional del hecho participativo y como esta juega un papel central en el conjunto de agentes. No es un componente superficial, sino que entronca de manera nuclear con los elementos más básicos de la participación: inclusión —*sentirse parte*— e implicación —*tomar parte*—.
- *Acceso*: para participar no es suficiente tener y manifestar la predisposición de querer hacerlo, sino que hay un seguido de condiciones que aseguran su efectividad (*reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y existencia de medios y espacios adecuados para hacerlo posible*) (Novella & Trilla, 2001, p. 156). Enfrente cada realidad socioeducativa se tiene que velar por facilitar que *se quiera*, que *se pueda* y que *se sepa* participar (Carmona & Rebollo, 2009).

Por ende, pues, ¿Qué puede aportar y que posibilidades abre la participación a la Educación Social? ¿Qué funciones puede tener, por qué motivos y para qué intenciones?

Según Trilla y Novella (2011), como mínimo, por tres razones. La primera de ellas se inspira en la legitimidad que las sociedades democráticas conferimos a la participación como derecho. La segunda, por una presumible función *pragmática*, pues la participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos donde esta opere, optimizándolos. Y terceramente, por su vertiente socioeducativa, eso es, la *formación para la ciudadanía y valores democráticos*. (Novella & Trilla, 2011, p. 31).

⁶ Aunque, en términos generales, desde el primer tipo al último se da un incremento por lo que hace al grado de complejidad de la participación, los autores no proponen comprender la escala de forma mecanicista, así como tampoco que las categorías devengan paquetes estancos y sin gradaciones en su interior o excluyentes unas de las otras.

Acción Comunitaria

En el presente, existe una importante presencia de discursos y prácticas con las que tanto desde esferas políticas y técnicas como ciudadanas se explica y se justifica su necesidad. Más que de una nueva presencia podríamos hablar de una *revalorización* y nueva emergencia (Blanco, Fleury, & Subirats, 2012, p. 5). Aun así, no es menos cierto que debemos ocuparnos de clarificar exactamente qué entendemos por *acción comunitaria* para no dificultar su concreción práctica.

a) Marco histórico y emergencia de lo comunitario

Distintos recorridos analíticos constatan la difícil y compleja vida colectiva actual. Se ha pasado de una intervención pública más o menos homogénea y unificada, a una profundamente heterogénea y compleja (Subirats, 1996). Es el territorio, en la vida cotidiana, a las comunidades locales, el lugar donde los problemas que genera la globalización económica y los procesos de individualización se manifiestan diariamente (Subirats, 2005, p. 3). En respuesta a todo esto, la cuestión comunitaria trata con una fuerte dimensión subjetiva: tanto por la creencia compartida de que ciudadanía y poderes públicos difícilmente podrán resolver muchos de los problemas que se plantean sin la implicación directa de los afectados; como por la centralidad que vuelve a poseer la cuestión de la identidad y el sentimiento de pertenencia.

La participación de la comunidad en acciones y procesos de cambio para la mejora social es lo que se conoce como *acción comunitaria* y *procesos comunitarios*.

b) Definición y clarificación conceptual

Así pues, entendemos que:

“[La Acción Comunitaria] y los procesos comunitarios son aquellas respuestas que se dan en una comunidad específica mediante la participación del conjunto de agentes presentes en ella y con la voluntad de mejorar las condiciones de vida desde una visión global y transversal” (Marchioni, 2001, p. 2-3).

Vamos por partes. Primero, es necesario clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de *comunidad*. Según Marchioni (2001, p. 9) se entiende por comunidad un territorio concreto, con una población determinada, que dispone de determinados recursos y que tiene determinadas demandas. Desde esta perspectiva en la comunidad hay tres grandes

protagonistas:⁷ las administraciones; los recursos técnicos y profesionales que operan en y con la comunidad (públicos, privados no lucrativos y voluntarios); y la población que vive en el territorio.⁸

En el *Marc Municipal per a l'Acció Comunitària: bases conceptuals i metodològiques* de l'Ajuntament de Barcelona (2005) se propone que la comunidad implica un cierto tipo de realidad social, en la cual están presentes algunos elementos definitorios: colectivo humano que se autorreconoce como sujeto protagonista y capaz de decidir y actuar para la mejora; conciencia de pertenencia e identidad compartida; dinámicas y formas de relación más o menos formalizadas de soporte social y reciprocidad cotidiana; una geografía compartida y un arraigo en el territorio en cuestión (p. 11). En conclusión, podríamos decir que,

La comunidad se encuentra circunscrita en un espacio territorial y simbólico de proximidad, donde el colectivo humano que vive allí comparte relaciones y procesos de interacción a la vez que alguna suerte de identidad y sentimiento de pertenencia.

Resulta importante comprender la comunidad como espacio físico donde acontecen los procesos sociocomunitarios pero sobre todo como principal agente y actor de estos procesos (Civís, 2006, p. 70). Por tanto, la comunidad, desde una óptica comunitaria nos remite a la acción de alguna suerte de prácticas sociales que se dan en esa misma esfera. Pero ¿de qué acción hablamos?

Actuaciones de tipo global y de abordaje transversal, no segmentado en lo que atañe a la concepción de la realidad social y las acciones que se llevaran a cabo.⁹

Y acciones con una metodología comunitaria, eso es, fundamentar las actuaciones concretas, los instrumentos, el *modus operandi* en torno a dos conceptos: la participación y la organización.

Hablamos, entonces, de procesos complejos, amplios y globales que requieren de un proceso a medio y largo plazo.¹⁰ Es en este punto, que cuando hablamos de acción comunitaria nos

7 No está de más, darse cuenta de que estos tienen que ver directamente con los temas de la intervención comunitaria y son los protagonistas de la vida organizada en un sistema democrático.

8 En este sentido, cabe decir, que también se han establecido otros tipos de organización y categorización de los agentes como, por ejemplo, la de Gómez Serra (2000): *primer sector o sector público, segundo sector o sector privado, tercer sector o sociedad civil organizada, cuarto sector o sector informal.*

9 Esto, evidentemente, no exige concluir que la acción comunitaria no contempla tratar específicamente la cuestión educativa si así se ha decidido, por ejemplo; pero sí que esta tendrá como punto de referencia la globalidad de la realidad comunitaria.

referimos a la necesidad de generar la misma existencia de *procesos comunitarios*. *Procesos socioeducativos y de construcción de ciudadanía*: la acción comunitaria y la participación tienen que comprenderse como un proceso educativo, de cambio de valores y actitudes del conjunto de actores implicados en el proceso (Rebollo, La participación en el ámbito social, 2002).

c) *Los Planes Comunitarios y sus figuras profesionales específicas*

Planes de Desarrollo Comunitario (PDC) o *Planes Comunitarios* es la denominación con la que se han dado a conocer un conjunto de experiencias similares que se han impulsado y evolucionado a diferentes territorios hasta el presente.¹¹ En el caso de Catalunya y específicamente en Barcelona, con el Pla Comunitari de la Trinitat Nova en 1997. Durante la década siguiente se impulsarán conjuntamente entre tejido asociativo y Ajuntament de Barcelona, hasta 13 planes comunitarios (Morales & Rebollo, 2010). En este sentido, el Ajuntament de Barcelona, el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP-UAB) y actores implicados definen los planos comunitarios como una tipología específica de acción comunitaria que consiste en:

“Un proceso público de acción comunitaria, con una fuerte dimensión en el terreno educativo y de valores, que a partir de una visión global persigue un abanico de transformaciones y mejoras en un territorio, con la finalidad de aumentar la calidad de vida de sus ciudadanos y ciudadanas. Un proceso donde la participación deviene la estrategia y elemento metodológico básico para conseguir sus objetivos” (Àrea d’Acció Social i Ciutadania, 2010, p. 10).

Se puede afirmar, en síntesis, que los PDC son la expresión más integrada y articulada de las acciones conformadas a partir de principios y metodologías comunitarias (Ajuntament de Barcelona, 2005) desde una óptica pública.

10 Si partimos del principio que la implicación del conjunto de actores de la comunidad se debe comprender como punto de partida, no de llegada (Marchioni, 2001) y que, muy probablemente, al plantearse una acción comunitaria no se podrá presuponer *a priori* que exista realmente un interés colectivo, sino que se tendrá que construir y trabajar con las dificultades que entraña (Borja, 2004); resulta evidente que, solo por esta cuestión, ya es necesario comprender la evolución de las lógicas comunitarias como proceso.

11 Para una aproximación histórica de más calaje, consultar: Civis, M. (2006): *Els Projectes Educatius de Ciutat com a praxi de Desenvolupament Comunitari de gènesi socioeducativa*. Marc Teòric. Desenvolupament Comunitari. Pg. 55-90 (Tesi Doctoral). También, Marchioni, M. (2001): *Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Fuerteventura. O a: Blanco, I; Fleury, S; Subirats, J. (202): *Nuevas miradas sobre viejos problemas. Periferias urbanas y transformación social*. VOLUMEN TEMÁTICO 2012. Pg. 3-40.



En la mayor parte de las experiencias se ha considerado pertinente requerir de figuras profesionales dedicadas específicamente a la acción comunitaria. Es lo que se lleva conociendo como *técnico/a comunitario* y, en el caso de más de una figura, de *equipo comunitario*.

Se comprendió que el proceso requería un trabajo en gran medida invisible. No existen en la realidad recursos técnicos inespecíficos, es decir, dedicados y destinados al proceso comunitario que es, por naturaleza, inespecífico en el sentido que puede ir delineándose por diferentes recorridos, y global, en el sentido que intentará conectar los diferentes aspectos de la realidad y también los diferentes protagonistas. (Marchioni & Torrico, 2005, p. 2)

En términos generales podríamos decir que los técnicos/as comunitarios —entre otros, a menudo educadores/as sociales— trabajan dinamizando las relaciones y el proceso comunitario en todos sus aspectos. Tienen que ayudar a configurar los espacios de trabajo y que funcionen, procurando no sustraer protagonismo ni responsabilidad al resto de actores (Carmona & Rebollo, 2009). A consideración de esta última cuestión, resulta difícil limitar claramente cuáles son y cuáles no aquellas funciones del equipo comunitario, pues mientras en una experiencia se cumplen unas, estas mismas pueden ser leídas como una intromisión en el liderazgo del proceso. Lo que sí resulta evidente es que generalmente los técnicos/as comunitarios/as serán aquellos agentes que poseerán más información del proceso comunitario, así como relaciones con el resto de los actores; por eso, tienen que actuar como facilitadores en el plano relacional así como en la llegada de información a todas las personas implicadas (Marchioni, 2006).

El Pla Comunitari de Verdum y los antecedentes a nivel participativo y comunitario

El Pla Comunitari de Verdum se inicia el año 2002, después de un periodo de tres años donde el tejido asociativo del barrio moviliza a la ciudadanía y a diferentes actores de la comunidad bajo la premisa de elaborar un diagnóstico participativo —*Verdum, visions d'un barri* (1999) — que dé pie al impulso de un proceso comunitario de mejora de la calidad de vida. Durante el 2001 este primer diagnóstico es ampliado a través del *Grup d'Investigació Acció*

Participativa Verдум,¹² (2001). En el mismo documento, se formula la finalidad del Plan Comunitario:

Potenciar la interrelación entre la red comunitaria del barrio (entre los servicios, entre el tejido asociativo, entre vecinos/es y entre todos estos niveles) por tal de ofrecer una mejor respuesta a las principales necesidades detectadas en el Diagnóstico Comunitario. (p. 42)

Así se trazan las líneas y áreas transversales de trabajo en función de los resultados obtenidos. Después de 17 años de proceso comunitario se observa como algunas de ellas mantienen su continuidad, otras han evolucionado o han sido redimensionadas y otras simplemente se han extinguido. En términos generales se valora que el proceso comunitario está consolidado y goza de buena salud, pese a que siguen habiendo dificultades en la participación de algunos sectores poblacionales (IGOP, 2010, p. 24). El liderazgo del proceso se da por parte de la Associació Comunitària Verдум (ACV), una entidad de segundo orden en la que en la actualidad participan vecindario a título individual además de entidades y servicios del barrio como la Fundació Pare Manel, la Asociación de Vecinos (AVV) y la Escola Luz Casanova. Desde el 2002 se cuenta con un equipo comunitario integrado por dos personas. Por lo que estriba a la construcción de la dimensión ideológica del Plan Comunitario, no podemos obviar remitirnos nuevamente a sus orígenes, donde se contó con la participación de Marco Marchioni, trabajador e investigador social experto en procesos comunitarios, realizando tareas de formación y asesoramiento a la entidad gestora y al equipo comunitario.¹³ A la vez,

12 El Grup d'Investigació Acció Participativa de Verдум estaba constituido por la Associació Triangle, CSS Zona Centre-Baixa, Districte Nou Barris Ajuntament de Barcelona, Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social de la Generalitat, investigadors de la Universitat Autònoma de Barcelona y la FAVIBC.

13 Así se ha contrastado con distintas fuentes documentales y testimoniales:

- Associació Comunitària Verдум: *Reunió Comissió Operativa i Marco Marchioni. Revisió Equip Tècnic Comunitari* de 30 de setembre de 2003. (document de treball intern no publicat)
 - Marchioni, M.: *Evolució Instituto Marco Marchioni* a ACV al 4 de febrer de 2007. (correspondència digital no publicada)
 - Marchioni, M.: *Anàlisi i recomanacions pel Pla Comunitari de Verдум* a ACV el 5 de novembre de 2006. (correspondència digital no publicada)
 - Associació Comunitària Verдум: *Formació de l'equip comunitari de Verдум amb l'assessor Marco Marchioni* de 29 de juny de 2002. (document de treball intern no publicat)
 - Assessorament i col·laboració d'Òscar Rebollo i Joel Martí a Grup d'Investigació Acció Participativa Verдум. (2001): *Diagnòstic Comunitari*. (no publicat)
 - Subirats, J. (2001): *Ponència inaugural* a Jornades sobre el futur de l'associacionisme i de la participació a Nou Barris a 31 de març de 2001.
 - FAVIBC (2002): *Assessorament FAVIBC amb Marco Marchioni* a 28 de juny de 2002.
- Testimonios: Debora Julián (miembro de l'ACV y técnica comunitaria 2006 – 2018), Mónica Sales (técnica comunitaria 2007 – 2017), Sandra Pardo (Associació Triangle y presidenta ACV).

se debe tener en consideración el asesoramiento, estudio y aportaciones realizadas desde el IGOP, tanto a lo que respecta a la gestación del Plan Comunitario como en las diversas publicaciones y servicios prestados mediante la Direcció de Serveis per a l'Acció Comunitària (Ajuntament de Barcelona).

Antecedentes a nivel comunitario y participativo

Podemos seguir el rastro de ciertas actuaciones realizadas con estrecha relación con el actual proceso. Tanto en lo que concierne a las líneas de trabajo y acciones que se han realizado a nivel comunitario alrededor de distintas cuestiones (educación, salud, familia) donde la cuestión juvenil estaba presente; como en las acciones y actividades puntuales impulsadas desde el Plan Comunitario para jóvenes.¹⁴ Es más, su existencia hasta el presente nos ofrece mucha información a la hora de comprender cómo, por qué y para qué durante los pasados 2017 y 2018 se apuesta por trabajar la participación comunitaria en torno el tema juvenil.¹⁵

180

El actual proceso de participación comunitaria sobre la situación de los y las jóvenes

En los últimos años se recoge el interés de diferentes agentes de la comunidad para abordar la cuestión juvenil desde una perspectiva comunitaria, así como también por una apuesta estratégica de la ACV de fortalecimiento comunitario y participativo del Plan Comunitario.¹⁶ Desde la ACV y el equipo comunitario se pone especial énfasis en la importancia estratégica del protagonismo directo de la juventud a lo largo del proceso atendiendo al poco del que ha gozado durante los últimos tiempos.

Se inicia el proceso con un *Primer Encuentro de Profesionales que Trabajan con Jóvenes* (marzo, 2017) a la vez que se buscan recursos. Durante el 2017 se resuelve dicha cuestión incorporando una tercera persona al equipo comunitario (12h/semanales) para hacerse cargo del impulso y dinamización del proceso de participación, específicamente, con la población

14 Por ejemplo, el Teatre Comunitari o las regulares sesiones formativas de participación que se realizan a los centros de secundaria. Como también por proyectos dirigidos directamente a ellos (Tastet d'Oficis, Franja Jove 9B). También por el acompañamiento realizado a jóvenes autoorganizados y que participan de la vida social del barrio como ha sido el caso de la Comissió Jove de Festa Major.

15 Consultar en Anexo 1 de la [investigación](#): “Recull tabulat d'antecedents comunitaris i participatius sobre línies de treball, projectes, actuacions i programes al voltant la qüestió juvenil a Verdum” Elaboració pròpia.

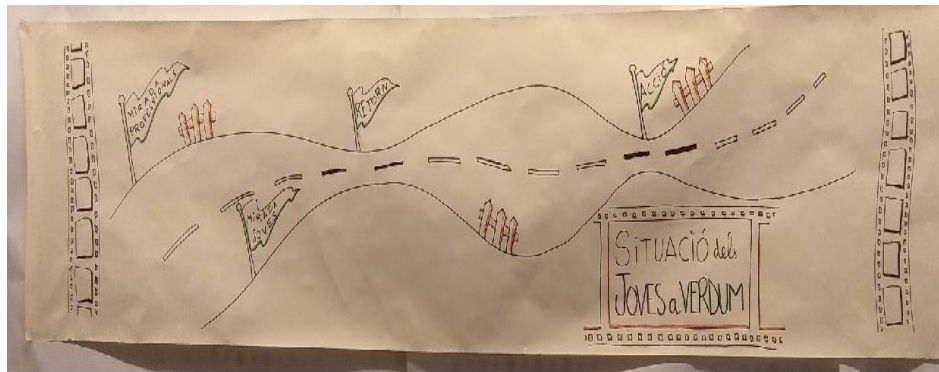
16 Tal como se especifica en los proyectos —Verdum, un barri que creix (2018, no publicado); y Verdum, Barri Comunitari (2018, no publicado) — presentados a las administraciones públicas en las convocatorias de subvenciones de 2018.



joven. Esta secuencia es la que nos centraremos a analizar de manera concreta en esta investigación:

Como se puede observar en la ilustración 1:

Ilustración 1, *Proceso de participación. Material facilitador utilizado en las sesiones de participación con jóvenes.*



Elaboración: Equipo Comunitario

El proceso encuentra su punto de partida y apertura (Carmona & Rebollo, 2009) con la participación de profesionales y jóvenes que se les invita a dar su punto de vista. Es lo que podríamos conocer como *1ª Fase*: encuentro con profesionales (2017) y sesiones con grupos jóvenes (2018). La transición entre la 1ª Fase y la siguiente se plantea a partir de una devolución conjunta de la información recogida para facilitar su acceso por todo el mundo. En este sentido, esta acción conduce el proceso hacia un plano de más concreción.¹⁷

Avanzando por la secuencia entraríamos en la *Fase 2* donde se contempla priorizar y diseñar las actuaciones que se deseen implementar (Equip Comunitari de Verdum, 2017).

Metodología

Temporalmente la investigación se ha desarrollado en el tránsito de setiembre de 2017 al mismo 2018. Su naturaleza presupone construir una investigación asentada en el seno de un enfoque epistemológico *interpretativo*, a caballo del paradigma *naturalista* y *sociocrítico*. Las observaciones y resultados pretenden ser válidas, eso sí, solo por el caso específico que nos

¹⁷ Actualmente, nos encontramos en el siguiente punto: se ha realizado un nuevo encuentro con profesionales, recursos, servicios, entidades y jóvenes (abril 2019) donde se realizó una devolución de lo acontecido hasta el momento. La orientación estratégica que se resuelve de este encuentro queda definida, ya en el vigente curso, en abrir un nuevo eje de trabajo con jóvenes (“*Verdum, Joves*”), propia del Plan Comunitario, donde se trabaje de manera continuada con jóvenes y el resto de los agentes de forma compartida. Eso es, comprender que se abre camino ya en *Fase 2* (mencionada a continuación).

atañe y en los términos en que metodológicamente hemos planteado su estudio (Ortiz Arellano, 2013).

El desarrollo metodológico será, pues, cualitativo. Como se observará, se ha utilizado el análisis documental, la observación-participante y la entrevista. Por lo que alude al análisis de los datos, se trabaja mediante el uso de instrumentos de elaboración propia que, fundamentalmente, son un seguido de tablas de relación que codifican la información prestando atención a distintas dimensiones de los objetivos de la investigación. Estos instrumentos han actuado como filtro tanto para la información recogida con *observación directa*, es decir, el conjunto de trabajo de campo realizado con la observación-participante; como mediante la *indirecta*, las entrevistas (Quivy & Van Carnpenhoudt, 2005, p. 147-148). Así, se ha procedido a la construcción del análisis atendiendo a la información codificada, organizada y contrastada junto a los materiales de referencia presentados en el marco teórico.¹⁸

Consideraciones éticas

Cuestiones contempladas para la recogida de información:

- Documentación para el consentimiento informado de los participantes.¹⁹
- Devolución de la investigación: se hace llegar la investigación a toda persona que quiera.
- Se envía al *Comité de Bioética de la Universitat de Barcelona*.

Técnicas e instrumentos utilizados

Se han realizado un total de 12 entrevistas utilizando el modelo de entrevista semiestructurada, aunque en algunos casos, se ha acabado realizándolas bajo un modelo de entrevista abierta.²⁰ También se ha incorporado la transcripción de un registro post entrevista en la que se disuelven las figuras de entrevistador y entrevistado. Podríamos considerarlo simplemente como un documento propio del trabajo de campo. Las entrevistas a jóvenes estaban planificadas para que fuesen individuales. En contraste, algunas han terminado dándose de forma grupal (4). Tres de ellas por conciliar la disponibilidad horaria de entrevistados. Y por lo que afecta a la otra, porqué se acabó realizando una entrevista al

18 En los anexos del documento de la [investigación](#) se pueden consultar el conjunto de instrumentos elaborados para la recogida de información y el posterior análisis, así como la integridad del marco teórico.

19 También a consultar el conjunto de documentos en el Anexo 3 de la investigación.

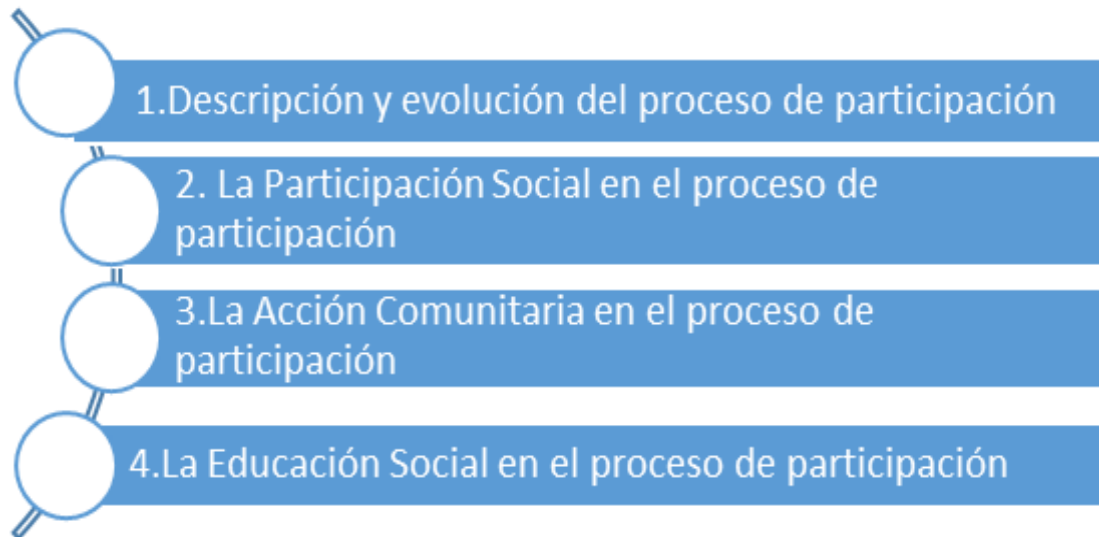
20 Especialmente respecto las entrevistas con el Equipo Comunitario.

conjunto del grupo de jóvenes de manera espontánea después de cerrar una sesión participativa.²¹

Análisis de datos y resultados obtenidos

Hemos organizado el siguiente análisis ateniéndonos al objetivo planteado, cosa que exige considerar y articular la tarea de la forma siguiente:

Ilustración 2. *Itinerario analítico.*



Elaboración propia

1. Descripción y evolución del proceso de participación

El proceso de participación con los jóvenes empezó a planificarse por parte del equipo comunitario entre marzo y abril del 2018. Simultáneamente se realizó la primera toma de contacto para presentar el proceso e invitar a la participación. Entre abril y junio se realizan un total de 9 sesiones con grupos de jóvenes de Verdum.

Todos los grupos se han caracterizado por ser colectivos de jóvenes constituidos previamente como grupo y se ubican en mayor o menor medida en el ámbito formal (desde grupos-clase a asociaciones formales) (Sellarès, 2003). El acceso a la participación en el proceso se ha inscrito en este marco, asumiendo, en consecuencia, que hablamos de una esfera limitada de la realidad juvenil (Anexo 7, Equipo Comunitario, Entrevista 1, pág. 13).

²¹ Consultar, de nuevo, los anexos de la investigación para conocer el conjunto de incidencias acontecidas en relación con el resto de técnicas —observación participante y análisis documental—.

Tabla 1. Grupos y participantes

Grupo	Participantes
Atrezzo (Teatre Xerinola)	7
Proyecto FIL (FPM)	10
4º ESO Luz Casanova	22
GES CFA Freire (mañanas)	7
GES CFA Freire (tardes)	16
Fútbol femenino Babar	8
Tastet d'Oficis	9
Mou-te	7
Premonitores (FPM)	5
Total Grupos: 9	91

Elaboración propia

Las sesiones han consistido en facilitar un espacio de participación donde los jóvenes pudieran dar su opinión sobre la situación juvenil en Verdum, cómo se sentían, etc. mediante una dinámica — *¿Y tú qué piensas?* — de frases provocadoras,²² similar utilizado por el equipo que nos puede evocar al cuerpo metodológico freireano de las *palabras generadoras* (Freire, 1969),²³ donde se tenían que posicionar y argumentar los motivos. Las *frases provocadoras* estaban fundamentadas en los resultados y conclusiones del encuentro de profesionales del 2017. La finalidad de esta primera actividad era estimular la participación y el debate de forma que se pasase a un segundo momento donde se invitaba al grupo a elaborar propuestas de mejora con ellos como protagonistas. Es decir, que ellos mismos pudieran diseñar y ejecutar con autonomía o juntamente con alguno/os otro/s agentes del barrio. Se ponían en común y se explicaba que se recogerían las propuestas a fin de volvernos a ver en junio, compartirlas y consensuar si alguna/s de ellas se querían poner en práctica. También se invitaba a realizar una dinámica de cierre — *¿Qué espero? / ¿Qué me llevo?* — en torno las expectativas y emotividad de los participantes.²⁴

Más allá de la participación concreta en la sesión se enfatizaba en la dimensión de proceso de la propuesta. En junio, se celebraría una sesión de devolución presencial de los resultados junto a los profesionales. Finalmente se decidió solo invitar a los y las jóvenes. Algunas de las razones por parte del equipo comunitario:

22 Para consultar una posible fuente donde se explica el prototipo de la dinámica utilizada: <http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/caldeamiento-o-rompehielo/dinamica-frases-celebres/>

23 El mismo Freire en *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* (2005) nos remite a la obra referenciada para conocer con profundidad la metodología.

24 Para conocer mejor la estructura de las sesiones y sus resultados se puede consultar el [Anexo 6](#) donde consta el vaciado de los resultados de las dinámicas y las apreciaciones realizadas por el investigador.

“Estratégicamente nos interesa medir, primero, cuál es la respuesta [...] cuando los convocamos de por libre. Ahora, es verdad, que lo han hecho porqué han querido... Pero hemos pactado. Y hemos pactado con alguien que no eran directamente los jóvenes [...] Está en un marco, un poco condicionado”. (Anexo 7, Equipo Comunitario, Reunión, pg. 16-17).

“Lo que sí tendríamos que hacer, pienso, es escribir algún “algo” para los profesionales [...] y explicar un poco toda esta idea (la de trabajar estratégicamente en paralelo)”. (Anexo 7, Equipo Comunitario, Reunión, pg. 28-29).

Así se mantiene informados a los profesionales de la evolución del proceso y se detalla la necesidad de modificar la idea de encuentro conjunto. El 28 de junio se realiza la sesión de devolución. Al encuentro asisten 10 personas, con unas edades comprendidas entre los 18 y los 23 años, provenientes del grupo Atrezzo y del Mou-te. La participación fue activa en el transcurso de la sesión (Anexo 6, Trabajo de Camp, Sesión 10, pg. 29-30). Se pone en común el total de propuestas confeccionadas por los jóvenes que habían participado de las sesiones anteriores y se establece una priorización:

“Han quedado dibujados dos grandes bloques temáticos a trabajar: una línea en torno la sensibilización, formación y autoformación alrededor de la cuestión de género y LGTBI+; y otra de generación de actividades de ocio para hacer en el barrio, primordialmente en el espacio público. [...] También se toma la decisión de empezar a constituirse como grupo de jóvenes y organizar una actividad por Festa Major.²⁵ El grupo decide volverse a encontrar en julio para construir la programación de la jornada. Se decide que después de la actividad se retomaran los encuentros de grupo para valorar el evento y planificar las siguientes acciones a desarrollar.” (Anexo 6, Trabajo de Campo, Sesión 10, pg. 31-32).

Por otro lado, se analiza que el conjunto de participantes posee un perfil bastante homogéneo:

“En este sentido, más allá de las potencialidades que podemos atrevernos a presuponer a priori, también valoramos que desde un punto de vista comunitario es necesario seguir trabajando y explorando las posibilidades de vinculación de otros jóvenes que no han asistido al encuentro.” (Anexo 6, Trabajo de Campo, Sesión 10, pg. 29).

Para concluir, presentamos la siguiente tabla que muestra desde una óptica comunitaria —es decir, no solo los jóvenes— el conjunto de agentes implicados en el proceso:

25 Desde entonces el grupo ha participado de forma autónoma o junto a la Comissió de Festes de Verдум (espacio de encuentro y organización de eventos y festividades del barrio junto a la AVV y demás agentes) en el impulso de distintas actividades dirigidas a público joven (Festa de la Primavera 2019, Nit Jove Festa Major 2019, Festa de Nadal del Casal de Barri 2019), así como y, con el acompañamiento del equipo comunitario, ha mantenido el ritmo de reuniones y encuentros para dar forma a los intereses mencionados con una frecuencia aproximada de una o dos reuniones mensuales. Actualmente, se retoma la actividad como grupo a lo largo del 2020 con la intención de consolidar y mantener la actividad realizada hasta el presente además de abrir un proceso de debate y definición de proyecto como grupo de jóvenes del barrio que entre otras aspiraciones pretende: definir la orientación y objetivos como grupo de jóvenes más allá de la organización de eventos puntuales, la formación y conocimientos de experiencias cercanas de formas de organización y proyectos de distintos colectivos del entorno (Casals de Joves de Nou Barris), y discutir la posibilidad de constituirse como entidad formal, entre otros motivos, por la posibilidad de mejorar la autonomía económica mediante formas de financiación pública.

Tabla 2 Agentes Implicados

Agentes	Implicación	
Recursos Técnicos, Servicios y Equipamientos	Educadores del Proyecto FIL (FPM)	-Participación en Trobada/Encuentro Profesionales (2017) -Vía de acceso a Joves FIL -Acompañamiento sesión participativa
	Equipo Directivo y docentes de la Escola Luz Casanova	-Participación en Trobada Profesionales (2017) -Vía de acceso a 4º ESO y Mou-te -Acompañamiento sesión participativa de 4º ESO
	Equipo Directivo y docentes del CFA Freire	-Vía de acceso a grupos de jóvenes del GES
	Centro Abierto y Educadores del grupo de premonitores (FPM)	-Participación en Trobada Profesionales (2017) -Vía de acceso a Premonitores -Acompañamiento sesión participativa Premonitores
	Educadores de Calle ApC's	-Participación en Trobada Profesionales (2017) -Dinamización y soporte a Equipo Comunitario en las sesiones participativas
	Grupo Motor Tastet d'Oficis y Equipo de Educadoras	-Vía de acceso a jóvenes del Tastet d'Oficis -Acompañamiento sesión participativa
	ASPB	-Impulsores del Diagnóstico de <i>Salut als Barris</i> (2016) -Participación en Trobada Profesionales (2017) -Seguimiento Planificación Equipo Comunitario -Exploración de posibles fuentes de financiación y encaje en servicios y programas de la ASPB
	CAP Rio de Janeiro (pediatría, enfermería, atención a la salud sexual y reproductiva – ASSIR – y dirección del CAP)	-Participación en Trobada Profesionales (2017)
	CSS Guineueta-Prosperitat-Verdum	-Participación en Trobada Profesionales (2017)
	CAS Nou Barris	-Participación en Trobada Profesionales (2017)
	UEC Cruïlla	-Participación en Trobada Profesionales (2017)
	Equipo de Dinamizadores Pistas Antoni Gelabert	-Participación en Trobada Profesionales (2017)
	Casal de Barri	-Facilitador de uso de espacios
	Hotel d'Entitats-Casal Cívic de Verdum	-Facilitador de uso de espacios
	Equipo Comunitario	-Planificación y dinamización del proceso a nivel participativo
Vecinas con vinculación o miembros de grupos de jóvenes	Angie	-Vía de acceso al grupo de jóvenes Atrezzo -Facilitación de uso de espacios en el Casal de Barri
	Liber	-Vía de acceso a Equipo Femenino Babar
	Sonia	-Vía de acceso a Atrezzo y Mou-te
Grupos de jóvenes	Atrezzo (Teatre Xerinola)	-Participantes en sesiones de grupos -Participación en la Trobada de Joves (2018)
	Jóvenes del Proyecto FIL (FPM)	-Participantes en sesiones de grupos
	Grupo-clase 4º ESO Escola Luz Casanova	-Participantes en sesiones de grupos
	Grupo GES CFA Freire (mañanas)	-Participantes en sesiones de grupos
	Grupo GES CFA Freire (tardes)	-Participantes en sesiones de grupos



Agentes	Implicación
Equipo de Fútbol Femenino Babar	-Participantes en sesiones de grupos
Jóvenes del Tastet d'Oficis	-Participantes en sesiones de grupos
Mou-te	-Participantes en sesiones de grupos -Participación en la Trobada de Joves (2018)
Premonitores (FPM)	-Participantes en sesiones de grupos
Entidades y espacios de trabajo comunitarios	
ACV	-Análisis del estado del proceso comunitario, de la situación juvenil y las necesidades e intereses expresados por diferentes actores. -Liderazgo en la apuesta comunitaria para trabajar la cuestión juvenil a nivel participativo y comunitario.
Espacio de Trabajo Técnico <i>Verdum Familias</i>	-Principal espacio donde se aborda el análisis de la situación juvenil y se realizan los primeros pasos que originan el proceso

Elaboración Propia

2. La Participación Social en el proceso de participación

El proceso de participación, una oferta

Según el equipo comunitario, la naturaleza de la propuesta consistía en:

“Generar un espacio de trabajo de jóvenes en el barrio de Verdum en el que participasen tanto los técnicos o profesionales como los jóvenes. Nosotros les planteamos participar, hoy, en esta acción concreta que es una dinámica, pero lo que les estamos ofreciendo [...] es a participar en diferentes momentos de un proceso.” (Equipo Comunitario, Entrevista 1, pg. 4).

Es decir, estamos hablando de una oferta, por tanto, no es una participación que se genera a iniciativa de los mismos jóvenes, sino que es una participación que surge a *iniciativa externa* del sujeto interpelado a participar. Ateniéndonos a la escala de Hart (1997) podríamos situar la propuesta que se ofrece en el sexto nivel de participación —*iniciada por adultos, decisiones compartidas con los jóvenes*—, como mínimo, a nivel declarativo y de intenciones. Vamos a analizar cuál ha sido dicha oferta:

Es una propuesta que apela a una **participación de tipo proyectivo (1)**, eso es, a tomar parte activa en procesos propios y/o compartidos (Novella & Trilla, 2001):

“La propuesta que os ponemos encima la mesa [...] es una propuesta de participación directa e inmediata donde, si es de vuestro agrado y estáis de acuerdo, nos permita conocer, reflexionar y dialogar acerca de propuestas a consensuar y ponerlas en práctica. Solo actuando, aunque sea en base a pequeñas cosas, podremos probar que la realidad es transformable. La nuestra propuesta es [...] generar un espacio, un grupo motor de jóvenes que él mismo decida,

organice y ponga en marcha todas aquellas acciones que desee desplegar como agentes protagonistas del cambio.” (Anexo 6, Trabajo de Campo, Sesión 10, pg. 31).

En el momento contemporáneo al desarrollo de la investigación (2017-2018), el avance del proceso no permitía identificar a partir de prácticas y hechos concretos acontecidos si podíamos hablar con propiedad de una participación proyectiva, pues la secuencia temporal analizada solo ofrecía, como máximo, tentar las posibilidades de una participación de ese tipo en tiempos futuros ateniéndonos a los resultados del encuentro de junio. Así, puede que la forma más precisa para definir la oferta participativa sea a partir de dos tipologías de participación a las que Rebollo hace referencia en *Bases político-metodológicas para la participación* (2003): **participación como momento, participación como proceso (2)**. A pesar de que la oferta apele a una participación proyectiva en términos generales y, sobre todo, como finalidad, también se contempla la necesaria existencia de otras formas de participación de menor complejidad, más accesibles y menos exigentes; en conclusión, una y otra forma no son excluyentes.

Además de la cuestión temporal, aun enfatizando en el rol de *protagonistas* donde se quiere situar a los jóvenes, podemos hablar de un **proceso de participación comunitaria (3)**, eso es, creando espacios de aprendizaje y participación social de forma que todos los miembros de una comunidad tengan las mismas oportunidades de influir en las decisiones que les afectan (Ballester, 2013). Así, los jóvenes se convierten en protagonistas de la toma de decisiones, con igualdad efectiva, pero no solos, sino considerando la necesidad de relacionarse con demás actores distintos a ellos y desarrollar capacidades de trabajo en común.

“Nuestra idea no es que lo hacéis todo vosotros solos. Ni eso ni nada. [...] Esto no va de que alguien piense por ti, sino que puedas pensar juntamente con ese alguien.” (Anexo 7, Equipo Comunitario, Reunión, pg. 17).

Finalmente, también podemos analizar la oferta participativa en relación con el ámbito al que pretende ubicarse. En este caso, la participación reposa encima la realidad más cercana y cotidiana, el contexto local, el barrio de Verdum; y los agentes y las finalidades también hacen referencia a dicho ámbito. Es por eso por lo que es una participación social y una participación comunitaria. En resumen, articulando el conjunto de componentes señalados (1, 2, 3) podríamos definir la oferta a los jóvenes como:

La invitación a un espacio de participación momentánea con posibilidad de convertirse en una participación a lo largo de un proceso, el cual pretende operar dentro de una lógica proyectiva y en el ámbito de la participación social y comunitaria.

Marcos de acceso a la participación

Ahora bien, una oferta siempre se fundamenta en la existencia de un momento clave: la voluntad del otro de acceder al ofrecimiento.

Como hemos señalado, al no tratarse de una participación generada a iniciativa propia de los jóvenes, han tenido que existir algunas estrategias de aproximación y acceso.²⁶ Podemos distinguir entre tres vías de acceso a la participación en función al grado de libertad del que se ha gozado a la hora de decidir participar:

Marco de obligatoriedad: es aquella donde la asistencia a la sesión no se podía escoger ni era negociable (por ejemplo, el caso de los alumnos de 4º de ESO).

Marco de decisión condicionado: en este marco, igual que uno donde la libertad de participación sea completamente libre, la llegada, cantidad y cualidad de la información que posean los grupos y personas llamadas a participar deviene un elemento clave a la hora de poder distinguir si nos encontramos delante una participación más bien *pasiva* o, en cambio, más bien delante una voluntad activa de implicarse (Novella & Trilla, 2001).²⁷

Marco de participación voluntaria: serían los casos de los tres grupos donde la pertenencia y participación al grupo también es de libre adscripción y en el marco del tiempo libre (Atrezzo, Mou-te y Equipo Femenino Babar), cosa que inevitablemente requiere de pactar la realización y participación en la sesión con el mismo grupo o, como mínimo, con alguna persona intermediaria del propio.

Concluyendo, pues, podemos distinguir tres estrategias de acceso a la participación (obligatoria, condicionada, voluntaria). La cuestión más destacable, pero, no es si la participación libre es más pertinente —se desea y es más estimable, es más “buena”— que una participación obligatoria. Sino:

26 Consultar la Tabla 2 para poder observar los agentes o personas que han actuado como intermediarias o han sido la vía de acceso a los grupos.

27 Véase los casos del grupo de alumnos del GES o de los Premonitores de la FPM (Annex 6, Treball de Camp).

Qué funciones y posibilidades generan y hacen más adecuada una vía de acceso u otra para cada caso en particular, eso es, qué estrategias (insuficientes pero imprescindibles) facilitan las condiciones necesarias para la llegada y ejercicio del derecho a participar.

Respuestas e implicaciones de los participantes

Para analizar la vivencia participativa nos centraremos en la emotividad, es decir, en todas aquellas cuestiones propias de la dimensión emocional del hecho participativo y como esta juega un papel determinante en todos los actores participantes. Pues la participación, al igual que la educación, conlleva tener en consideración distintos y diversos aspectos de la persona, ya que son simultáneamente la primera barrera y potencial (Valderrama Hernández, 2013). Desde este punto de vista, tendremos en cuenta los elementos básicos de la participación: inclusión —*sentirse parte*— e implicación —*tomar parte*—. También nos fijaremos en la percepción y grado de satisfacción, así como en sus motivos; y acabaremos prestando atención a las expectativas.

Por lo que hace a la inclusión, en términos generales, el conjunto de jóvenes entrevistados apuntó que se había sentido de forma similar. Parece que los principales factores que colaboraron en que sintieran que la experiencia participativa no les era algo ajeno, sino que se sentían cómodos y como parte de lo que pasaba, fueron tres: la percepción de ser escuchados, de tener la posibilidad de dar su opinión y de haber una voluntad manifiesta de tenerla en cuenta; la proximidad con las cuestiones que se trataban, es decir, que de alguna manera formaban parte de su identidad; y la relación cercana entre jóvenes y personas dinamizadoras. Participar en una iniciativa que se vive como algo que tiene (o puede llegar a tener) repercusiones en la vida cotidiana supone una gran satisfacción (Novella & Trilla, 2011, p. 39). La combinación de estos factores facilitaba la sensación de que su participación era significativa y de interés, donde tenían un papel protagónico:

“Creo que todos nos hemos sentido un poco protagonistas, porque lo que nos preguntaban era sobre nosotros, sobre nuestros pensamientos y lo que nosotros sabíamos o conocíamos de aquí, del barrio.” (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 10, pg. 49).

Para los entrevistados, la participación en las sesiones fue algo *significativo* en la medida en que existió una comunión entre el espacio de participación que se facilitaba y sus motivaciones y campos de interés (Anexo 6, Treball de Camp, Sesión 4, pg. 14). Como

apunta Ballester, intereses, muy a menudo, ligados a la vida cotidiana (2013). Otra variable que considerar es la expuesta por una de las muchachas entrevistadas:

“Y que había feedback, ¿no? Pues también vosotros habéis aportado, os habéis mojado. Entonces ha sido un poco como...: no “vosotros” sois los protagonistas, sino “nosotros”, somos un todo, ¿no?” (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 10, pg. 49).

Así pues, se puede dilucidar que la actitud y papel del equipo comunitario durante la sesión no había sido solo el de facilitar la apertura de un espacio donde los jóvenes pudieran expresarse, sino que se aportaban matices, reflexiones, opiniones... No existía una actitud delegatoria, eso es, no generar una presencia artificiosa ni apoyada sobre una presunta neutralidad, sino que con la precaución y cautela necesaria también se evidenciaba el punto de vista del equipo respecto los temas que estaban a debate.

Los jóvenes entrevistados también han tenido la percepción de que la experiencia ha sido significativa por lo que concierne a aprendizajes e impacto de su implicación:

“Me he sentido escuchado, he aprendido cosas y encima siento que he podido dar un poco más de mí para el barrio y, en este caso, al Plan Comunitario.” (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 10, pg. 49).

“A ver, yo creo que fue muy interesante. Porque, es verdad, lo fue, pero... no aprendí nada de él porque creo que fui yo el que, en sí, o sea, nosotros, los que al final ayudamos al equipo comunitario a comprender la parte que nos tocaba, entonces... Enseñábamos un poco lo que nos hacía falta o como nos sentíamos.” (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 9, pg. 47-48).

Es decir, podemos observar una muestra clara de la no unidireccionalidad del hecho educativo sino, en este caso los jóvenes, como sujeto educativo a la vez que educando (Civís, 2006). Aún más, se tiene una conciencia *de sí*, eso es, activa, con la capacidad de reconocerse como *educadores*. Fenómeno que nos remite claramente a la *concientización* de Freire.²⁸ Así como, por otra parte, que las sesiones participativas han llegado a movilizar demás inquietudes y aprendizajes con relación a las propias trayectorias vitales (Novella & Trilla, 2011).²⁹

Les dinámicas, roles y relaciones intergrupales; la capacidad de dinamización y transmisión clara de los mensajes en torno el propósito de la sesión y del proceso en general (Marchioni & Torrico, 2005); así como la cuestión apuntada anteriormente respecto la llegada de

28 Ver a: Freire, P. (1974): *Filosofía y problemática*, p. 30.

29 *Es una forma de tratar con la gente, con personas. Y es un trato con grupos. A mí ya me va bien hacer estas “charlas”... por lo que quiero hacer. [...] Esta forma que tenéis de hacer, más divertida, más dinámica participativa, sí, me sirve. Yo cogí ideas y me gustó mucho.* (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 7, pg. 42)

información previa, el canal y su cualidad; son todas ellas determinantes que podemos convenir que han jugado un papel importante en la participación de grupos y personas.

Podemos distinguir entre dos grandes tipos de expectativas según a lo que se refieren: unas sobre la vivencia de la misma sesión, otras, respecto el proceso de participación. Las experiencias no siempre son tan positivas como se desearía y pueden generar frustración, un elemento para tener en cuenta y que hay que saber gestionar, también fuente de aprendizajes (saber observar las resistencias existentes, el reconocimiento de hitos no alcanzables, etc.) (Novella & Trilla, 2011). Si nos centramos a analizar las expectativas que conciernen a la sesión, esta cuestión no se hará muy evidente, pues la naturaleza momentánea de la experiencia tampoco demanda de una reflexión en un plano *meta-participativo* (*implicación en el análisis de las circunstancias del propio hecho participativo*), o *metacognitivo* (2011, p. 39). Pero en cambio, sí que este fenómeno se da cuando se piensa en el proceso en términos globales.³⁰ Desde el equipo comunitario existió una atención sensible a la cuestión de las expectativas y, sobre todo, más allá de poner el foco en ellas, se ha discutido en torno qué estrategias eran las más adecuadas para la generación de expectativas cercanas a la realidad. Este planteamiento también se puede observar en la Trobada de Joves, posterior a las sesiones, y que abre el horizonte hacia las posibilidades que en aquel momento entrañaba el proceso.³¹

Recogiendo el conjunto de apreciaciones realizadas, podemos considerar:

- La participación de los jóvenes (inclusión-implicación) encuentra en la dimensión emotiva una de las principales variables que permiten explicar las distintas respuestas.
- Algunos de los factores que han jugado un papel determinante son: la identificación y proximidad con la oferta participativa, la posición y comprensión del propio papel a desempeñar y el del resto de agentes, o la percepción de posibilidad de poder aportar —o no— algo.

30 *Yo creo que si se hiciera con muchos más jóvenes se sentirían un poco más motivados ¿no? Un poco más escuchados. Y creo que sí que cambiarían las aspiraciones: a hacer más cosas... o a tener mejor comunicación con los adultos, o con los niños [...] Los adolescentes nos tienen a "ahí". Un poco apartados.* (Annex 7, Jove, Entrevista 6, pg. 40); *Y que si somos cuatro los que vienen a una sesión [...] que estos se lleven algo... Que se invierta en estos cuatro que serán los que tiraran adelante el barrio y estarán a allá* (Annex 7, Joves, Entrevista 10, pg. 53-54); *Por su parte había mucha iniciativa (equipo comunitario) y si todos los jóvenes nos juntamos, yo creo que sí que hay futuro en eso* (Annex 7, Joves, Entrevista 9, pg. 48)

31 *Desde el equipo comunitario se cree que posiblemente la mejor manera de tener en cuenta las expectativas y ponerlas en juego es acercarlas gradualmente y conciliarlas con cuestiones fácticas, es decir, con hechos, decisiones, acciones y momentos concretos* (Annex 6, Trabajo de Campo, Sesión 10, pg. 30)

- Las expectativas son una de las expresiones que operan en el plano emotivo. Podemos distinguir entre aquellas expectativas que se han dado en la *participación momentánea* de aquellas existentes a nivel de proceso. Conocerlas favorece la explicación de cómo se ha desarrollado el fenómeno participativo, el comportamiento de los participantes y cuál ha sido su experiencia vivencial.

Diversidad de trayectorias participativas y democratización del hecho participativo

Como ya hemos descrito, se puede constatar que aquellos jóvenes que asistieron al encuentro de junio y manifestaron la voluntad de implicarse en el devenir del proceso son aquellos que provienen de grupos asociativos juveniles.³² Siempre teniendo en cuenta que estamos practicando un ejercicio más bien especulativo que científico, nos atrevemos a proponer algunos de los factores que explican este hecho:

En primer lugar, uno de los factores determinantes podría ser que dichas personas ya participan a iniciativa propia, por intereses personales, a un espacio, el asociacionismo. Es decir, la participación libre y a iniciativa personal en espacios y experiencias puede propiciar y brindar más facilidades de acercamiento autónomo a nuevos contextos participativos.

En segundo y, en suma, que la propia experiencia asociativa también comporta un recorrido vivencial alrededor de la participación y a una conformación individual y colectiva (compartida) de una cultura participativa propia. Entre otras cosas, como se ha dicho, esta cultura tiene que ver con la adquisición de competencias participativas (Novella & Trilla, 2001).

Y en tercer lugar, que implicarse juntamente con demás personas con las que se tienen relaciones cercanas facilita la predisposición a iniciar nuevos retos. Pues no podemos olvidar que, por ejemplo, en nuestro caso, la forma en que se ha invitado al encuentro ha sido a título individual —como persona joven del barrio— pero que, si no se ha asistido directamente como grupo, sí que no podemos menospreciar el hecho de que en todos los casos se ha ido acompañado de alguna otra persona del propio grupo, si no ya de la mayoría de este. O sea, seguramente es muy distinto asistir al encuentro bajo cada una de las circunstancias que ilustra

³² Podemos objetar, manteniendo rigor y crítica, que este fenómeno se puede reducir a una mera casualidad del caso que nos atañe. Igual que seguramente es de menester contemplar muchas otras cosas, por ejemplo, el recorrido limitado que tiene el análisis delante un hecho tan contingente —la asistencia al encuentro— para contrastar la voluntad y predisposición manifiesta a implicarse.

Ilustración 3. Factores grupales y colectivos que facilitan la predisposición a participar la infografía.



Elaboración propia.

3. La acción comunitaria en el proceso de participación

Por dimensión comunitaria pretendemos referirnos a todas aquellas cuestiones propias del proceso de participación que podemos identificar o circunscribir en el sí de la acción comunitaria. En definitiva, lo que venimos a señalar es que analizaremos aquello que tiene que ver y ha caracterizado el proceso como algo más que un espacio donde solo se contemple la participación de la juventud: ampliar la mirada respecto actores y elementos implicados, pero, sobre todo, analizar precisamente como esta dimensión comunitaria puede haber colaborado en la construcción del espacio de participación para jóvenes.

El proceso de participación, una apuesta comunitaria

Si en el caso de la participación de los jóvenes hablábamos de *oferta participativa*, en este caso, podemos hablar de *apuesta comunitaria*, pues la construcción del proceso sí se ha generado desde instancias de naturaleza más colectiva. Por apuesta comunitaria, entendemos aquella toma de conciencia y voluntad de participación (IGOP, 2012) en la definición de prioridades compartidas (Marchioni, 2001). Aun así, podríamos examinar críticamente la substantividad comunitaria de la apuesta: en si realmente reúne los suficientes componentes que podemos presumir que exigen una apuesta para ser adjetivada como tal.³³ Si se quiere,

³³ En este sentido, por ejemplo, podemos argüir sus limitaciones en base a una ausencia destacada, la de los jóvenes por lo que hace al dialogo entre agentes y espacios donde se ha construido la propuesta. Como mínimo, no acontecida activa y directamente en el transcurso de los primeros momentos.

podemos llegar a hablar de una *apuesta comunitaria con déficits comunitarios*. Prestando atención a la misma naturaleza de los fenómenos comunitarios como procesos abiertos de construcción social (Civís, 2006), rápidamente observaremos cómo el origen de las iniciativas comunitarias suele engendrarse en el seno de dinámicas y debilidades muy similares. Marchioni sugiere que la correcta implicación de los tres protagonistas no es un punto de partida, sino más bien de llegada (2001, p. 3). No se trata tanto de no actuar hasta disponer de la “organización perfecta”, sino más bien de tener plena conciencia de las formas de organización (Carmona & Rebollo, 2009).

En todo caso, recapitulando: ¿en qué medida y bajo qué forma esta *apuesta* se ha traducido en hechos?

La participación comunitaria en el proceso de participación

Desde un punto de vista comunitario podemos remitirnos al análisis de la implicación del conjunto de actores,³⁴ estudiar el caso particular de los jóvenes (ambas ya tratadas), así como centrarnos en evidenciar la naturaleza comunitaria del proceso por lo que estriba a la metodología empleada. En este sentido, tomando por referencia Carmona y Rebollo (2009), podemos destacar algunos elementos clave partiendo de la tríada *organización-dinamización-procesos relacionales* que nos presentan en la *Guía operativa de acción comunitaria*:

Tabla 3 Elementos clave del desarrollo comunitario del proceso de participación de Verдум.

Elementos Clave	Expresión concreta en el proceso	Actores responsables
Definición del proceso	Encuentro/s, espacios compartidos de trabajo y toma de decisiones por lo que ocupa a la creación y forma del proceso de participación.	Recursos y servicios del territorio vinculados a la realidad juvenil y Plan Comunitario
Liderazgo del proceso	Evaluación del estado del proceso comunitario, situación juvenil y necesidades e intereses expresados por distintos actores y, por tanto, asumiendo y dando forma, viabilidad práctica, al desarrollo del proceso de participación. Entre otras funciones, por ser el agente responsable de realizar el encargo y fiscalización del equipo comunitario respecto la labor de dinamización.	ACV

34 Ver Tabla 2.

Elementos Clave	Expresión concreta en el proceso	Actores responsables
Dinamización del proceso	Promoción activa del desarrollo del proceso de participación en base al trabajo con grupos + resto de actores comunitarios implicados	Equipo Comunitario + ApC's
Facilitadores de la participación	Posibilitar la negociación de la participación y aproximación a grupos de jóvenes Acompañamiento de grupos jóvenes en las sesiones de participación	Profesionales, vecinas y vecinos, tejido asociativo con vínculo con los jóvenes. Educadores/as Centre Obert, Escola Pía, Tastet d'Oficis o del Proyecto FiL

Elaboración propia

En síntesis, se pueden agrupar las acciones en dos grandes momentos: aquellas que hacen referencia a los mismos agentes como participantes directos-protagonistas, y otras, donde su función asume un papel más subalterno. Este momento en que la mayoría de actores implicados abandona la posición central por lo que respecta a la toma de decisiones y definición del proceso, tiene que ver con su propia naturaleza ideológica y estratégica en términos comunitarios;³⁵ la cuál obedece, en cierto modo, al concepto de *apertura-cierre* de procesos comunitarios (incorporar nuevas voces, propuestas, vivencias / llegar a conclusiones, diseñar estrategias de priorización) (Carmona & Rebollo, 2009, p. 31). Comprendiendo que la fase 1 del proceso estuvo encarada a favorecer la inclusión de los jóvenes como sujetos de la participación, la participación del resto de agentes ha adoptado una función de carácter más *instrumental*. Aspecto estratégicamente clave, pues ha sido la principal garantía de una amplia y efectiva participación de los jóvenes como actor comunitario.

Por tanto, podemos convenir que la acción comunitaria permite contemplar de manera más amplia y efectiva el acceso y participación del conjunto de las partes de una comunidad en tanto que:

Principio o cuerpo axiológico: *la comunidad como protagonista* (Marchioni, 2014, p. 115), entre otros valores, lo que evoca a la exigencia de contemplar la participación de todos los actores, como mínimo, con alguna relación directa con la cuestión que ocupe.

³⁵ Tenemos que incluir a los jóvenes y, por eso, montamos todo este "tinglado", ¿no? Hicimos un encuentro con profesionales. Podríamos haber dicho: "Vale, pues ahora, vamos a celebrar un segundo encuentro de profesionales... ¡Venga! De todo eso que hablamos ¿Qué creéis que es el más importante a trabajar y por dónde empezamos y...?" (Equip Comunitari, Entrevista 1, pg. 6).

Normalmente el profesional es el que hace una propuesta ¿no? Y es el joven quien se apunta, [...] pues igual hemos de empezar a trabajar de otra forma. (Equip Comunitari, Entrevista 1, pg. 10-11)

Resultado de la propia metodología comunitaria, sentada en el trabajo sobre las relaciones sociales para la construcción de vínculo (Carmona & Rebollo, 2009), y por tanto, como producto del *capital comunitario acumulado*,³⁶ con esta metodología acostumbran a existir más facilidades para la llegada a un nombre más grande de personas, así como con más cualidad gracias a la misma existencia de lazos y canales articuladas de manera previa, cotidiana y como proceso en el tiempo.

En definitiva, pues, estamos hablando de una gran cuestión, lo que en esta investigación le damos el nombre de *capital comunitario*, y con el que pretendemos explicar la existencia y potencialidades que puede ofrecer el entramado relacional comunitario preexistente — producto de la acción comunitaria— en el abordaje de nuevos escenarios de participación. Finalmente, además, eso significa partir de la idea —válida para cualquier realidad social, pero aún más para una realidad comunitaria articulada— que “hoy no empieza todo” (Carmona & Rebollo, 2009), sino que precisamente el trabajo en concordancia con aquellas relaciones ya construidas facilita la implicación de los agentes.

Concluyendo, podríamos aventurarnos a sugerir que:

La participación desde la acción comunitaria puede mejorar su eficacia y calidad democrática en tanto que garantiza:

1. Una participación más amplia, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, a razón del capital comunitario acumulado en una realidad determinada.
2. Así como efectividad en las posibilidades de transformación social.

4. La Educación Social en el proceso de participación

Al procurar incorporar la mirada socioeducativa de manera transversal a lo largo del estudio, nos limitaremos a recoger y sintetizar el conjunto de apreciaciones hechas.

Así pues, podemos considerar que el proceso de participación ha devenido una *oportunidad*:

36 Al *Marc Municipal per a l'Acció Comunitària. Bases conceptuals i Metodològiques* (Ajuntament de Barcelona, 2005) se utiliza en varias ocasiones los términos *capital social comunitario* y *capital relacional y comunitario*, aunque no haya un desarrollo teórico que los acompañe ni gozen, en la publicación, de la centralidad necesaria para poder conocer de forma acotada los significados específicos y alcance que se les quiere dar. Realizando un pequeño ejercicio de revisión bibliográfica, parece que no existe *a priori* una producción importante alrededor del constructo más allá de la publicación de John Durston *¿Qué es el capital social comunitario?* (2000); donde se habla del capital social comunitario como aquella forma de capital social que se encuentra en la existencia de redes institucionales sociales más complejas en contraste a la forma de capital social individual, fundamentada en aquellas relaciones interpersonales que varían de persona en persona (p. 36).

Para el ejercicio directo del derecho a la participación: pues podemos observar como a través de un seguido de estrategias efectuadas por el entramado comunitario de agentes implicados se ha velado por un acceso amplio a la participación de un total de 91 personas jóvenes de Verdum. Considerando, así, las condiciones necesarias —*poder, querer, saber*— (Carmona & Rebollo, 2009) en función de la expresión de la heterogeneidad de casos existidos sobre el terreno. O sea, procurando trabajar eficazmente en una realidad socioeducativa donde no se da una igualdad efectiva. Además, como elemento propio de ese acceso y ejercicio efectivo del derecho a participar, desde una óptica educativa también hemos visto que se han generado las circunstancias para que los participantes no solo estuvieran inmersos en un contexto socioeducativo como educandos, sino también como agentes activamente educativos (Civís, 2006).

Como una oportunidad instrumental *para el acceso y aprendizaje en torno la participación*, eso es, a la *formación de ciudadanía*. Mediante la adquisición de competencias participativas a través de una experiencia práctica y vivencial, se ha promocionado la capacidad de implicarse en acciones colectivas que ofrezcan tanto la posibilidad de aportar al bien común, como a la construcción de identidad y significado en el propio proyecto personal de cada participante (Novella & Trilla, 2011).

Una oportunidad para la generación de contextos socioeducativos —el proceso de participación— que amplíen las perspectivas educativas y de participación social (ASEDES - Asociación Estatal de Educación Social, 2007, p. 11). Podemos identificar en la comunidad del barrio de Verdum una capacidad exitosa de *ofrecer espacios para la construcción de ciudadanía* y colaborar en el fortalecimiento democrático de nuestra sociedad.

Por la puesta en escena y evaluación sistemática de una intervención socioeducativa profesional; la practicada por el equipo comunitario de Verdum.

Conclusiones de la investigación

- **Necesidad, desde la Educación Social, de contemplar el uso polivalente de estrategias participativas para el ejercicio universal del derecho a participar.** La participación libre y a iniciativa propia en espacios y experiencias participativa puede propiciar una mayor facilidad de acercamiento a nuevos contextos participativos (Novella & Trilla, 2001), como hemos observado en los casos de jóvenes del Mou-te i

Atrezzo. Y es, sobre todo, por eso mismo, que deben ser consideradas igual de válidas todas aquellas estrategias participativas (insuficientes pero imprescindibles) que faciliten la llegada y ejercicio de este derecho para el conjunto de la ciudadanía. No hay una estrategia o forma de participación más buena *per se*, sino estrategias y formas concretas de participación que respondan adecuadamente a la suma de condiciones que ofrece cada situación particular. La experiencia investigada ofrece prueba de ello si nos fijamos en el acceso y participación de toda suerte de perfiles de jóvenes y grupos del barrio de Verдум. No se puede olvidar que la capacidad de participar y tomar decisiones está determinada por un fuerte componente socioeducativo (Novella & Trilla, 2011) en conjunción con demás de naturaleza cultural, económica, de género, etc.

- **La participación social inscrita en la acción comunitaria es un espacio de la Educación Social que consolida las potencialidades de esta última en la construcción de ciudadanía y en el fortalecimiento de sociedades democráticas.** El hecho participativo comunitario, propio de la realidad cotidiana, así como dentro un entramado articulado de espacios y relaciones sociales —en nuestro caso, como se ha comprobado, en el marco de *las geografías relacionales generadas desde la propia comunidad* así como por el *Plan Comunitario en tanto que instrumento catalizador*—, puede incrementar las posibilidades a corto y largo plazo de incorporar personas a la diversidad de redes sociales, así como a la apertura de nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales (ASEDES, 2007) gracias a la promoción cultural y social que ofrece la participación. Así pues, parafraseando a Ytarte (2017), la suma binomial de acción comunitaria y participación social es, hoy, un espacio propio de la educación social a reconocer a raíz de los procesos y situaciones socioeconómicas a las que responder educativamente en nuestro tiempo *histórico*.
- **La participación desde la acción comunitaria favorece la mejora de sus prácticas participativas.** Pues facilita, como evidencian los resultados, una participación más amplia y efectiva gracias al *capital comunitario acumulado*, posibilitando un acceso a la participación menos exigente al que demandan otras formas de participación como, por ejemplo, la participación ciudadana en el control y gestión de la esfera pública; en la que acostumbra a existir una relación más compleja entre la capacidad de incidencia

real y ciudadanía (Subirats, 2005). En contraste, en el ámbito comunitario, las posibilidades de implicación pasan por la relación con el territorio, los agentes y problemas más inmediatos y/o palpables de la vida (Marchioni, 2014). Es por eso por lo que consideramos que el conjunto de estas circunstancias, a la luz de la cosecha de resultados del proceso de participación estudiado (*participación amplia y de agentes diversos; implicación juvenil activa extendida en el tiempo; no aislamiento de las iniciativas y sujetos participantes existentes*); puede agudizar las posibilidades de incidencia y transformación social (Carmona & Rebollo, 2009).

Bibliografía y referencias utilizadas.

- Agència de Salut Pública de Barcelona. (2016). *Salut als Barris. Diagnòstic*. Barcelona: Ajuntament Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona. (2005). *Marc Municipal per a l'Acció Comunitària: bases conceptuals i metodològiques*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Àrea d'Acció Social i Ciutadania. (2010). *Plans, projectes i accions comunitàries. Barcelona per l'acció comunitària*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Acció Social i Ciutadania.
- ASEDES. (2007). Documents professionalitzadors: Definició d'Educació Social/ Codi Deontològic de l'educador i l'educadora social/ Catàleg de funcions i competències de l'educador i educadora social. ASEDES.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 A (III)*.
- Associació Comunitària de Verdum. (2007). *Verdum i l'educació. Diagnòstic comunitari sobre l'educació al barri de Verdum*. Barcelona: (no publicado).
- (2018). *Verdum, Barri Comunitari. Projecte 2018*. Barcelona: (no publicado).
- (2018). *Verdum, un barri que creix. Projecte 2018*. Barcelona: (no publicado).
- Associació Triangle. (1999). *Verdum, visions d'un barri*. (no publicado).
- Ballester, M. (2013). La promoció de la participació juvenil des de l'acció comunitària. Aportacions d'un estudi de cas. *Col·lecció Aportacions*, 49.
- Blanco, I., Fleury, S., & Subirats, J. (2012). Nuevas miradas sobre viejos problemas. Periferias urbanas y transformación social. *Gestión y Política Pública. VOLUMEN TEMÁTICO 2012*, p. 3-40.
- BOE núm. 311. (De 29 de diciembre de 1978). *Constitución Española*.
- Borja, J. (2004). El optimismo de la voluntad. *La veu del carrer. Publicació bimensual. Dossier Plans Comunitaris*, setembre-octubre, p. 17.



- Cacho, X., Sánchez-Valverde, C., & Usurriaga, J. (2014). Los nombres y significados de la Educación Social. *RES. Revista Educación Social*, 19. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=365>
- Carmona, M., & Rebollo, Ó. (2009). *Guia operativa d'acció comunitària*. Barcelona: Acció Social i Ciutadana. Ajuntament de Barcelona.
- Civís, M. (2006). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa* Tesis Doctoral Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologies y Técnicas de Investigación Social. Edición Revisada*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cordero, G. (2006). Educación y Humanismo. *PRAXIS*, 59, p. 36-50.
- Departament d'Estadística. (2016). *Guies estadístiques. Nou Barris en xifres*. Recuperado de Ajuntament de Barcelona: <https://goo.gl/SJy581>
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? *Series de la CEPAL. Políticas Sociales*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5969-que-es-capital-social-comunitario>
- Equipo Comunitario de Verdum. (Agosto / 2017). *Esbós de la proposta de treball amb joves del barri de Verdum*. Barcelona: (no publicado).
- .- (2017). *Situació de les persones joves a Verdum. Trobada de Professionals*. Barcelona: (No publicado).
- Equipo del Servei APC del CSSB Guineueta, Verdum i Prosperitat. (2016). *Diagnosi dels barris Guineueta, Verdum i Prosperitat*. Barcelona: Prograss. Acció Social.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad* (45ª (1997) ed.). Siglo XXI.
- .- (1970). *Pedagogía del Oprimido* (1ª ed. (20ª reimpresión en España) (J. Mellado, Trad.) Madrid: Siglo XXI.
- .- (1974). Filosofía y problemática. A P. Freire, *Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación* (3ª ed., Vol. Vol. 4 de Colección Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas., p. 29-37). Bogotá (Colombia): Asociación de Publicaciones Educativas.
- .- (2005). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: S.XXI.
- Fullat, O. (1983). *Filosofías de la educación* (3ª ed.). Barcelona: Ceac.
- Generalitat de Catalunya. (2006). *Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya*.
- Gijón, M., Montané, A., Sánchez-Valverde, C., & Usurriaga, J. (2013). Derechos Humanos y Marcos Legales en Educación Social: la propuesta docente de la UB (Universitat de Barcelona). En A. Montané, & C. Sánchez-Valverde, *Derechos Humanos y Educación Social* (p. 25-44). Barcelona: Germania.
- Gómez, M. (2000). *Els serveis socials i la seva avaluació*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- .- (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Universitat de Barcelona*.
- Grup d'Investigació Acció Participativa Verdum. (2001). *Diagnòstic i Proposta d'Intervenció Comunitària al barri de Verdum*. Barcelona: (no publicado).
- Hart, R. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF.
- IGOP. (2010). *Informe 2009. Plans de Desenvolupament Comunitari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Acció Social i Ciutadana.



- .- (2012). *Barcelona per l'acció comunitària. Projecte Eumed Cities. 2010 - 2012*. Barcelona: Àrea de Qualitat de Vida, Igualtat i Esports. Ajuntament de Barcelona.
- Marchioni, M. (2001). *Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Fuerteventura.
- .- (2006). *Cambios sociales, crisis del Estado Social y participación de la ciudadanía*. Instituto Marco Marchioni. *Comunidad, Participación y Desarrollo*.
- .- (2014). De las comunidades y de lo comunitario. *Revista Espacios Transnacionales*, 3. 112-118. Recuperado de <http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2015/03/8-De-las-comunidades.pdf>
- .- (Enero / 2017). La educación social, las ciencias y profesiones sociales ante la crisis global. VII Congreso Educación Social. Sevilla 21, 22, 23 de abril de 2016. *RES. Revista Educación Social*, 24, p. 168-176.
- Marchioni, M., & Torrico, A. (2005). *A propósito de planes y procesos comunitarios*. El Viejo Topo.
- Morales, E., & Rebollo, Ó. (2010). *Informe 2009. Barcelona per l'Acció Comunitària. A I. I. Públiques, Plans de Desenvolupament Comunitari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Acció Social i Ciutadana.
- Novella, A., & Trilla, J. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana*, 26.
- .- (2011). *Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los Consejos de Infancia*. Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- OMS Organización Mundial de la Salud. (Sin fecha). *Modelo de formulario de consentimiento informado*.
- Ortiz Arellano, E. (15 / diciembre / 2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales, Article N° 408*.
- Padrós, A. (2018). *La millora dels processos de participació en les seves dimensions participativa i comunitària des de l'Educació Social*. Treball de Final de Grau. Universitat de Barcelona.
- Quivy, R., & Van Carnpenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Rebollo, Ó. (2002). La participación en el ámbito social. *Universitat Internacional de la Pau. Recull de ponències, N° 16*, p. 61-67.
- .- (septiembre/2003). Bases político-metodológicas para la participación. *Boletín Ciudades para un futuro más sostenible, N° 24*.
- Sellarès, A. (2003). La participació jove. *Sinergia. Col·lecció de guies pràctiques*.
- Subirats, J. (Enero-agosto / 1996). Democracia, participación y eficiencia. *GAPP, núm. 5-6*.
- .- (2004). Reflexiones desde el ámbito económico y social. ¿Qué democracia para qué sociedad? *Trabajo presentado en el Ciclo de conferencias «Democracia y disidencia: 25 años de evolución e involución en la convivencia» en la Fundación Bartolomé de Carranza, Pamplona, España*.
- .- (septiembre-octubre/2004). Una eina de transformació social. *La Veu del Carrer. Publicació Bimensual*, p. 12.
- .- (2005). Democracia, participación y transformación social. *POLIS. Revista Latinoamericana*, 12. *Individualismo y bien común: los límites de las instituciones*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/5599>



- Trilla, J. (1999). L' «Aire de Família» de la pedagogia social. *Temps d'Educació, Núm. 15*.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. En *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico: sociedad educadora Vol. 26*, p. 137-164.
- Valderrama Hernández, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas, 22*, 351-376.
- Ytarte, R. (2017). La identidad de la Educación Social como profesión: compromiso y competencia del trabajo educativo para la ciudadanía. *RES Revista Educación Social, 24*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=836>

Para contactar:

Arnau Padrós Rovira, email: arnaupadrosrovira@gmail.com

