

“Esplais” y “caus”: ¿una fábrica de ciudadanía participativa?

Tiempo libre educativo y participación política

Universitat Pompeu Fabra

Facultat de Ciències Polítiques

Grado en Filosofía, Política y Economía (UPF-UAM-UC3M)

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la participación y colaboración de Esplac, Fundesplai, MECECC y Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, principales federaciones y asociaciones de *esplais* y *caus* en Catalunya. A todos ellos agradecerlos profundamente el tiempo dedicado a esta investigación, así como su imprescindible labor educativa en nuestra sociedad.

Agradecer también a aquellos expertos educativos que han prestado su tiempo y conocimiento sobre los ámbitos estudiados, provenientes de la Universitat de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universitat Pere Tarrés-Rovira i Virgili, el Ayuntamiento de Martorell y el Centre UNESCO Catalunya y Escola Nova 21.

Reconocer asimismo la contribución hecha por las casi 900 personas que respondieron, de forma voluntaria y desinteresada, la encuesta preparada para la realización de este trabajo.

Finalmente, pero no por ello menos importante, agradecer las contribuciones, el soporte e interés recibido a lo largo de su elaboración, en especial a Andrea Noferini, Laura Buch, Estela Costas y a mis padres.

Contenido

ABSTRACT.....	7
INTRODUCCIÓN	9
OBJETIVOS	11
MARCO TEÓRICO.....	12
Democracia, ciudadanía y participación	12
Educación y participación política	16
Tiempo libre educativo: los <i>esplais</i> y <i>caus</i>	18
Jóvenes, ciudadanía y participación política	20
METODOLOGÍA	23
Plan de análisis de la investigación	23
LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES	27
Introducción	27
Resultados	27
Conclusiones	30
ENTENDER EL POR QUÉ.....	31
Espacios de participación: elementos distintivos del tiempo libre educativo	31
Ciudadanía formada: las competencias para participar	36
Autogestión	37
Interacción con el mundo	38
Aprendizaje a lo largo de la vida.....	39
Interacción con los otros	39
Conclusiones	40
Ciudadanía activa y responsable	41
La motivación para participar políticamente.....	41
El sentido crítico para participar	42
CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA.....	47

ABSTRACT

Català

La present investigació aborda la relació entre l'educació en el lleure, concretament aquella que té lloc en *esplais i caus*, i la participació política. A través d'un disseny metodològic mixt (quantitatiu-qualitatiu), utilitza al llarg de la anàlisi desenvolupada dades estadístiques d'una enquesta pròpia, dades proporcionades per l'Observatori Català de la Joventut i la informació obtinguda en més d'una dotzena d'entrevistes a informants clau. Els resultats mostren com aquestes entitats tenen un efecte significatiu i positiu en el grau de participació dels joves (15-29 anys) a Catalunya. A més, les entrevistes han permès abordar el *perquè* d'aquesta relació. En aquest sentit, es destaca l'organització i funcionament de les entitats, essencialment democràtiques, que permeten als seus membres elevats graus de participació. Així mateix, la seva pedagogia genera efectes essencials per tal d'exercir-la: competències, motivació i sentit crític.

Castellano

La presente investigación aborda el tiempo libre educativo, concretamente aquel que tiene lugar en los *esplais y caus*, como promotor de participación política. A través de un diseño mixto metodológico (cuantitativo-cualitativo), usa a lo largo del análisis datos estadísticos obtenidos a través de una encuesta propia, datos proporcionados por el *Observatori Català de la Joventut* y más de una docena de entrevistas a informantes claves. Los resultados muestran como dichas entidades tienen un efecto significativo y positivo en el grado de participación de los jóvenes en Catalunya. Además, las entrevistas han permitido abordar *por qué* se da este efecto. Se destaca la estructura y funcionamiento de las entidades, esencialmente democráticas, que permiten ejercer la participación de los miembros que las conforman. Además, su pedagogía genera efectos sobre los elementos esenciales para ello: competencias, motivación y sentido crítico.

Notas:

La mayoría de traducciones de autores que escriben en otros idiomas al español son propias.

A pesar de que en la redacción del trabajo se utilice el género gramatical masculino como universal, pudiendo perpetuar el lenguaje sexista presente dentro del sistema patriarcal, cuando se hace uso de éste se pretende hacer referencia al conjunto de géneros, sin intención discriminatoria ni invisibilizadora.

INTRODUCCIÓN

Tal y como Sabucedo (1988) afirmaba, “la esencia de un régimen democrático, y lo que en última instancia lo legitima, es la posibilidad que tienen los ciudadanos de incidir en el curso de los acontecimientos políticos”. En la misma línea, Dahl (1989) considera la participación efectiva como un requisito imprescindible para la democracia y Pindado (2008) sostiene, incluso, que participación y democracia son la misma cosa. En cualquier caso, las teorías de la democracia no dejan lugar a dudas sobre la importancia de la participación política para los sistemas democráticos, en todas sus expresiones y no únicamente a través del voto.

El estudio de las variables sociodemográficas con relación a la participación política ha sido habitual en la literatura académica, siendo la edad, el género, el estatus socioeconómico y la educación las variables explicativas más estudiadas. Sin embargo, el análisis del nivel educativo se ha centrado básicamente en la educación formal e ignorando otros espacios formativos como el de la educación en el tiempo libre. Dentro de sus múltiples formas, este trabajo se centra en aquella educación promovida por los *esplais* y *caus* en Catalunya, pretendiendo ser uno de los pioneros en analizar la relación entre estos y la participación política.

El tiempo libre educativo (TLE) ha probado tener numerosos beneficios, como la mejora del rendimiento académico de los adolescentes (Badura et al., 2016), la promoción del empoderamiento y liderazgo de los jóvenes (Cantó, Castiñeira y Font; 2009) o el fomento de la cohesión social (Morata et al., 2018). Como Novella (2014) afirma, este ámbito educativo tiene un elevado nivel de influencia en la vida de aquellas personas que participan en él. Entendiendo la juventud como un proceso de experimentación en el que se generan las bases sobre las cuales se sustentará, en buena medida, la vida adulta, la recreación se presenta como un escenario idóneo para dicha experimentación. Así, los espacios de tiempo libre son una dimensión imprescindible en el estudio de la construcción de la condición juvenil, y más en un contexto en el que este colectivo ha ido otorgando cada vez más importancia al ocio y tiempo libre (López, 2010). Sorprende, entonces, que este tipo de educación apenas haya sido estudiada desde una óptica de ciencias políticas y prácticamente no haya literatura sobre como las instituciones de TLE pueden promocionar la participación política entre los jóvenes.

Actualmente nos hallamos ante un escenario de creciente desafección política en casi todos los países occidentales, azotados por el individualismo, la polarización y el auge de extremismos y populismos en un contexto de posverdades y desinformación. Ello ha incrementado la preocupación por la calidad de las democracias que nos rodean. Hoy se hace patente la necesidad de promover una ciudadanía activa que participe en los procesos de toma de decisión comunitarios con tal de relanzar la legitimidad de los sistemas democráticos y reforzarlos. En esta tarea, la

juventud destaca como grupo generacional clave, tal y como evidencian los esfuerzos de las instituciones en acercarse a los jóvenes (i.e. a través del programa de Diálogo Estructurado de la Unión Europea). Para ello, sin embargo, deben contar con una importante formación en competencias ciudadanas, destacando el sentido crítico, y la motivación necesaria.

El presente estudio intenta responder a *cómo inciden las instituciones educativas en el tiempo libre en la participación política de la juventud en Catalunya*, con la hipótesis central de que “haber pasado un tiempo considerable en instituciones de tiempo libre educativo genera una mayor participación política.” A través de un análisis de dos fuentes estadísticas, indaga en si el TLE consigue empíricamente impulsar la participación de la ciudadanía, contrastando el grado de participación de los ciudadanos que han pasado por espacios de TLE y aquellos que no. Asimismo, más de una docena de entrevistas han abordado cómo se trabaja para la promoción de valores y actitudes democrático-participativas, identificando buenas prácticas.

Los resultados plantean si el TLE debe gozar de un mayor reconocimiento por parte de los poderes públicos y jugar un rol más central en las políticas públicas educativas. Ya que, tal y como establece la carta magna, “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones de vida para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica y social” (CE, artículo 9.2).

OBJETIVOS

Objetivos generales

1. Poner en valor la importancia tanto de la educación como de la participación política para los sistemas democráticos.
2. Analizar el rol del tiempo libre educativo en la promoción de valores democráticos y la participación política.
3. Propiciar el reconocimiento social y educativo de las entidades de TLE y las personas que trabajan en ellas para desarrollo integral de niños y jóvenes, promoviendo la formación en competencias para la ciudadanía, la cohesión social y el bienestar de personas y comunidades.

Objetivos específicos

1. Analizar, empíricamente, los efectos del TLE en la actitud y comportamiento de los jóvenes, contrastándolos con aquellos jóvenes que no han pasado o pasan por estos espacios de educación no formal.
2. Explorar la actual relación entre el TLE en Catalunya, la promoción de valores democráticos y la disciplina de las ciencias políticas.
3. Identificar buenas prácticas (metodologías, actividades) en las TLE que generen una incidencia significativa en la promoción de la participación política de los jóvenes.
4. Promover la generalización de las buenas prácticas para la participación identificadas en escenarios socioeducativos diversos.
5. Potenciar la investigación futura en esta área y la formación de profesionales para promover la participación política de la juventud a través del TLE.

MARCO TEÓRICO

Democracia, ciudadanía y participación

Dahl (1989) establece una serie de criterios procedimentales necesarios para que un sistema político pueda ser considerado una democracia procesal pura o completa. Únicamente un sistema que cumpla dichos cinco parámetros indispensables podrá ser considerado como tal. Estructurados en dos grupos (un primer grupo considerado básico o indispensable, que incluye los dos primeros criterios, y un segundo grupo periférico, que engloba los tres restantes), son:

1. **Participación efectiva:** Los ciudadanos deben tener oportunidades iguales y efectivas de lanzar cuestiones a la agenda pública y expresar razones a favor de una decisión u otra.
2. **Igualdad política:** Cada ciudadano debe tener la seguridad de que sus puntos de vista serán tan tenidos en cuenta como los de los otros. En la fase decisoria, ello deriva en el gobierno de la *regla de la mayoría* (limitado por una carta de derechos) que, a su vez, introduce la problemática de las minorías.
3. **Comprensión informada:** Los ciudadanos deben disfrutar de oportunidades amplias y equitativas para informarse y desarrollar sus propios juicios (relacionado con el juicio político y la disponibilidad de la información), además de comprender los juicios ajenos e incorporarlos a su discurso y acción. Así, se exige también competencia cívica, es decir, no sólo juzgar y conocer, sino actuar en base a ello y del bien público.
4. **Control de la agenda:** los ciudadanos deben poder definir y fijar la agenda política, es decir, qué temas políticos deberían someterse a deliberación.
5. **Inclusividad:** La equidad debe ser extensiva a todos los ciudadanos del Estado. Todos tienen intereses legítimos en los procesos políticos que les afectan miembros de una comunidad.

Como puede observarse, la *ciudadanía* es central para la democracia. Existen dos principales aproximaciones a dicho concepto. Una primera concepción considera la ciudadanía como un “estatus legal y de pertinencia, determinado por el marco jurídico de la comunidad política a la que se pertenece” (Vallory, 2007: 20). Así, ser ciudadano es un estado pasivo, per consiste en ser identificado como miembro de la comunidad política en acorde a la legislación. Esta concepción de ciudadanía crea siempre polémica al definir quién es ciudadano en tanto que exige criterios claros de inclusión y exclusión. Por otro lado, existe una aproximación que define la ciudadanía en base a la relación entre el individuo y las instituciones de la comunidad política. Esta concepción incluye el rol de los individuos en la comunidad, la responsabilidad y reciprocidad entre el poder público y la persona. Así, los ciudadanos no solo están gobernados por un sistema de reglas y prácticas de gobierno, sino que además tienen un papel fundamental en su definición,

tomando parte activa en las decisiones de los asuntos públicos, directa o indirectamente. Trilla (2010) une estas dos concepciones y amplía la propuesta diferenciando entre el ciudadano/a y el buen ciudadano/a, de acuerdo con tres niveles de ciudadanía (Tabla 1).

Tabla 1. Grados de ciudadanía (Trilla, 2010) ¹			
	Niveles de ciudadanía		Características
Ciudadano/a	A	Ciudadanía como condición legal	Persona como sujeto de derechos y deberes establecidos
Buen ciudadano/a	B	Ciudadanía consciente y responsable	Persona que conoce sus derechos y deberes, se halla capacitada para ejercerlos y defenderlos y cumple con sus deberes.
	C	Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Persona comprometida con la mejora de la ciudadanía de las otras (ciudadano solidario) y/o del propio sistema de ciudadanía establecido (ciudadano transformador)

A pesar de que el ciudadano medio no se enmarca en la categoría C (Pereda, Actis y Prada, 2007), la participación política es la base de la legitimidad de los sistemas democráticos, y por ello Dahl lo incluye como uno de los criterios indispensables para un sistema democrático. En esta línea, desde hace décadas se ha producido una gran cantidad de literatura relativa al tema, a medida que las democracias liberales incorporaban la participación en los procesos de toma de decisiones como un prerrequisito para un gobierno democrático (Almond y Verba, 1963; Dahl 1971, 1988; Pateman 1970) y crecían las voces en defensa de que todos los individuos deben tener una oportunidad igual para influenciar dichos procesos (Verba et al. 1978). A la vez que la participación convencional, basada en el proceso electoral, disminuía a finales del siglo pasado (O'Toole et al, 2003), los politólogos se lanzaron a estudiar otras formas participativas muy diversas que desbordan los cauces legales e institucionales, tales como contactar con los políticos para expresar un malestar, jugar un rol activo en el plano cultural o de ocio, firmar una petición, quemar un edificio o incluso disparar a la policía durante una manifestación (Bourne, 2010).

Participar es un concepto polivalente y multifuncional, alrededor del cual es imposible encontrar una única definición (Lamprianou, 2013), por lo que se requiere un análisis detenido de la literatura existente. Conge (1988) definió la participación política de forma amplia: “cualquier acción (o inacción) individual o colectiva que de forma intencionada o inconsciente se opone o

¹ Cabe destacar que estas aproximaciones de ciudadanía activa se refieren a un contexto liberal-democrático, igual que el resto del estudio, y no puede descontextualizarse. En este sentido, el papel a desarrollar por la ciudadanía crítica y activa será, sin duda, muy distinto dentro de un sistema democrático con protección de derechos individuales o en un sistema autoritario.

apoya, cambia o mantiene alguna(s) característica(s) de un gobierno o comunidad”. Verba et al. (1995) estrechan ligeramente la amplitud de esa definición y consideran que se trata de “la actividad que tiene la intención o el efecto de influenciar la acción de gobierno, ya sea directamente influyendo en el proceso de creación o implementación de políticas públicas o indirectamente influyendo la selección de personas que hacen tales políticas”. Constituye, pues, la demostración de una capacidad de incidencia en el entorno social, estar activamente presente en los procesos de toma de decisión que afectan al colectivo (Merino, 1995), influir en los procesos de toma de decisión vinculados a los intereses del colectivo (Sánchez, 2000) o, en otras palabras, hacer presencia de forma activa en los procesos que nos interesan y/o afectan (Sánchez Vanegas, 2012). Munroe (2002) describe la participación política de forma un poco más concreta como el “ejercicio del derecho de los ciudadanos en comprometerse en actividades políticas (por ejemplo, protestando, expresando sus opiniones, votando, influyendo o militando)”.

Debido a la enorme extensión que abarca el concepto de participación (en especial si asumimos definiciones como la de Conge ya mencionada), distintos autores han intentado establecer estadios o niveles de participación para definir de qué estamos hablando en cada caso ante una situación en la que se da “participación”. El punto de partida de la mayoría de las propuestas² es la escalera de participación planteada por Arnstein (1969). La autora considera que hacer participar a la ciudadanía es cederle poder, hasta considerar que “la participación sin una redistribución de poder es un proceso vacío” (ídem). Defiende una participación real para incluir a la ciudadanía en el proceso de dibujar y decidir su futuro, especialmente para aquellos “ciudadanos olvidados”,

² Otros autores han ido modificando este modelo (Brager y Specht, 1973; Hamblen y Hogget, 1994; Wilcox, 1994; White, 1996; Shand y Arnberg, 1996; Davidson, 1998; Prieto-Martin y Ramirez-Alujas, 2014), en general añadiendo niveles y adaptándolo a nuevas formas de participación que han ido surgiendo desde 1969. Es de especial interés la propuesta más reciente, donde Prieto-Martin y Ramirez-Alujas proponen, a través de los esquemas de participación, una metodología de análisis de la participación y añaden un nivel negativo, por debajo de la no participación: el conflicto. Esta modificación permite superar, según sus autores, la limitación del modelo de Arnstein, que solo contempla la participación generada por los *power holders*. En este nivel -1, los ciudadanos hacen uso de todos los medios a su alcance para hacer oír y reconocer sus intereses una vez han observado que los canales participativos por las vías existentes no son satisfactorios. Por otro lado, la OCDE y la *International Association of Public Participation* han optado por simplificar el modelo inicial, hasta el punto de que la OCDE tan solo observa tres niveles en su propuesta para el análisis de la participación: información, consulta y participación activa (Gramberger, 2006). Algunos autores han adaptado por su parte los distintos modelos a la participación de los menores (Gaytán, 1998; Hart, 1993). La variedad de enfoques y modelos que se han llevado a cabo para entender la participación da una idea de la dificultad de alcanzar un consenso alrededor del término. Sin embargo, de su conjunto puede extraerse que i) existen dos actores intervinientes esenciales: los *power holders* (que detentan el poder) y los afectados o interesados, ii) la transferencia de poder configura la intensidad de la participación, y iii) la mayoría de las propuestas se basan en procesos y experiencias relacionadas con la administración pública (poder político) y la intervención de la comunidad. En la práctica, observamos como la mayoría de autores consideran muchas prácticas que se acostumbran a llamar participativas no lo son realmente (como mantener la ciudadanía informada sobre un proceso de decisión o recoger opinión, pero sin compromiso de acuerdo ella).

excluidos de los procesos políticos y económicos. En base a estas dos ideas, elabora una escalera de participación con ocho niveles ascendientes, agrupados en tres grados (Tabla 2).

8	Control ciudadano	Poder ciudadano
7	Poder delegado	
6	Asociación	
5	Apaciguamiento	Participación simbólica (tokenism)
4	Consulta	
3	Información	
2	Terapia	No participación
1	Manipulación	

Los estudios que intentan entender por qué los ciudadanos participan (o no) han diferenciado entre factores ligados al individuo, como sus competencias y motivación (Pindado, 2009), y aquellos externos, de reconocimiento y cesión de poder como un acto de responsabilidad democrática. Tal y como apuntan Trilla y Novella (2011), para una participación real y efectiva hacen falta tres condiciones que se den simultáneamente: reconocimiento del derecho a participar, disponer de las capacidades para hacerlo y la existencia de espacios y medios dónde ejercerla. Además, otros estudios muestran como el perfil sociológico (renda, edad, género o educación) del individuo es determinante para su participación política (i.e. Gallego, 2007).

Finalmente, cabe mencionar que el mundo académico también ha llevado a cabo un esfuerzo para adjetivar la participación, intentando definir y diferenciar participación ciudadana o política, convencional o no convencional, individual o colectiva y por invitación o por irrupción, entre otros tipos (Parés, 2014). Gómez (2017) hace un extenso repaso de la literatura referente a ello en *Indicadores para definir la participación ciudadana y/o política. Una propuesta: de lo personal a lo público*. Teniendo en cuenta dicha literatura previa, el presente estudio contempla varios tipos de participación política⁴:

³ En el grado de no participación el objetivo real no es posibilitar la participación, sino permitir, a quien detenta el poder, “educar” o “curar” a los ciudadanos. El grado de participación simbólica (tokenism), designa a un tipo de política o práctica de inclusión limitada, dando lugar a una falsa apariencia de prácticas inclusivas: información (unidireccional, sin retroalimentación), consulta (recogida de opinión pero sin compromiso con su contenido) y apaciguamiento (participación parcial y/o a través de intermediarios). El último grado, de control ciudadano, es el único que supone una verdadera y auténtica participación según Arnstein. En este grado diferencia la asociación (repartición de poder controlada por el poder negociada entre este y los ciudadanos), el poder delegado (los ciudadanos tienen ámbitos de decisión propios en los que prevalecen por encima del poder de la Administración) y el control ciudadano (los ciudadanos gestionan las instituciones o los proyectos comunitarios desde el diseño hasta el final sin tutela de la Administración).

⁴ Estas categorías, parecidas a las que proponen Teorell et al. (2007) en Ekman y Amna (2012: 287), consiguen englobar prácticamente todas las formas y ejemplos de participación política que recoge la *Enquesta de Participació Política del Observatori de la Joventut de Catalunya*. Asimismo, también son

1. Participación electoral: acudir a las urnas.
2. Actividad de partidos: tomar parte en una asociación política o partido.
3. Participación como consumidores: boicotear o comprar productos por razones políticas/sociales, donar dinero a caridad, etc.
4. Movilización social:
 - a. Participación o incidencia en el debate sociopolítico: debatir y persuadir sobre política y actualidad social (i.e. con el entorno o contactando un representante político).
 - b. Participación en la comunidad: involucrarse activamente en el entorno, por ejemplo, siendo miembro de asociaciones que generan un impacto cultural o social (en última instancia, político).
 - c. Actividad de protesta: tomar parte en manifestaciones y otras formas de protesta.

De esta amplia y creciente producción de literatura sobre el tema pueden concluirse algunas asunciones sobre las que se fundamenta la investigación: la participación política i) consiste en actuar para influir en la comunidad y/o el gobierno, generando un impacto, ya sea para promover un cambio o para evitarlo; ii) puede darse a través de expresiones muy diversas, que van mucho más allá del voto; y iii) es un elemento esencial para la legitimidad y funcionamiento de las democracias liberales.

Educación y participación política

La educación resulta una variable de especial importancia para la promoción de una ciudadanía activa, pues el comportamiento de los ciudadanos depende, “en buena medida, del conocimiento que tengan del mismo y de sus habilidades” y la educación les ofrece “la posibilidad de dotarse de esos recursos necesarios” (Sabucedo, 1988). En este sentido, todas las investigaciones apuntan a una correlación positiva entre nivel educativo y participación política. Es decir, cuanto más elevado es el nivel educativo de los sujetos, más participan políticamente. Así lo indican tanto las investigaciones realizadas hace décadas (Aldrich y Simon, 1986; Wolfinger y Rosentone, 1980; Marsh y Kaase, 1979) como las más recientes (Syal, 2012; Walther, 2012). Así, de acuerdo distintos autores que abordan el aprendizaje de la participación, ésta no se produce por sí sola, sino que se trata de un proceso gradual que requiere de ciertas actitudes y habilidades (Galceran, 2004; Bisquerra, 2008; Trilla y Novella, 2011).

capaces de englobar formas de participación “latentes”, especialmente relevantes en las nuevas formas de participación, como son el “civic engagement” y el “social involvement” (Ekman y Amna, 2012). La irrupción de las nuevas tecnologías y el uso político que los ciudadanos dan a estas puede recogerse también en estas categorías, principalmente dentro de la “incidencia en el debate sociopolítico”.

En gran parte con estas evidencias en la mano, los distintos gobiernos europeos han puesto en marcha programas educativos en las últimas décadas para tratar de enseñar valores cívicos en las escuelas e institutos. Sin embargo, aunque la educación pueda ser transmisora de las virtudes cívicas que posibilitan la convivencia social en la pluralidad que debe caracterizar las democracias liberales, también puede ser una herramienta de adoctrinamiento y perpetuación de la visión de la mayoría. Con el fin de clarificar cómo impulsar una educación en ciudadanía garantizando esa pluralidad, el gobierno británico constituyó un *Advisory Group on Citizenship*, dirigido profesor Crick. Las conclusiones de Crick (1998), consideran que la educación para la ciudadanía debe pasar por una serie de habilidades generales (la alfabetización política, la implicación en la comunidad y la responsabilidad social y moral) y valores: libertad, tolerancia, imparcialidad, respeto a la verdad y respeto al razonamiento.

La legitimidad y prevalencia de estos valores recae en su “contribución a la convivencia democrática y al desarrollo de las ideas particulares de bien común, en tanto que posibilitan el debate público y se basan en el respeto a la diversidad de quienes debaten” (Vallory, 2007: 27). En la misma línea apunta Ordóñez (2013), que considera una verdadera formación en participación aquella “donde se procure que el individuo pueda, hacer uso de su libertad aceptando los límites de ésta, reivindicar el ideal de la igualdad reconociendo la diversidad y valorar la solidaridad desarrollando una actitud de reconocimiento y respeto mutuo [...]” (2013: 3). Así pues, participar políticamente requiere de un proceso de aprendizaje para obtener los valores y las competencias necesarias para ello. En este sentido, D’Angelo (2009) hace una propuesta de identificación de estas competencias. Por su parte, Vilarasa (2007) añade que un proyecto educativo que persigue educar para una democracia plena (o radical, en sus palabras), debe tener cuatro dimensiones fundamentales, que deben darse de forma simultánea y sostenida:

- El conocimiento del sistema democrático y sus instituciones.
- La adquisición de una cultura democrática (valores) por la vía de la cotidianidad.
- La adquisición de competencias y saberes contextualizados.
- La práctica tutelada del ejercicio de la ciudadanía activa.

Actualmente los jóvenes son instruidos en las escuelas sobre el conocimiento básico de los sistemas políticos existentes, además de educados en los valores de la discusión y la deliberación. Por medio de estas técnicas, se aspira a crear una generación de ciudadanos con conciencia democrática crítica. No obstante, el Eurobarómetro de marzo 2019 muestran que un 46% de los jóvenes españoles consideran que hay un déficit en la enseñanza de “pensamiento crítico, medios

y democracia”⁵. Asimismo, la cultura política carece de valor alguno si permanece exclusivamente como un concepto intelectual en las aulas, pues debe ser puesta en práctica. En esta línea, algunos autores afirman que la escuela actual, ya muy cargada de contenidos y con unas estructuras y metodologías antiguas y tradicionales, no puede responder adecuadamente a la necesidad de promoción de la participación ciudadana (i.e. García, 2009; Ordóñez, 2013). Además, consideran un error poner el foco en las instituciones de educación formal como única herramienta en esta labor, pues no son las únicas instituciones responsables de ello y existen otros programas y propuestas educativas que pueden contribuir a la formación en ciudadanía de los jóvenes. Sin embargo, esta perspectiva no ha sido compartida por la enorme mayoría de politólogos o pedagogos, que se han centrado únicamente en el estudio de la educación formal, olvidando los otros ámbitos⁶.

Tiempo libre educativo: los *esplais* y *caus*

El presente trabajo ha puesto el énfasis en dos tipos de entidades de tiempo libre educativo (TLE): los *caus* y *esplais* catalanes (de aquí en adelante, si no se especifica, las *entidades*)⁷. En Catalunya, estas entidades del tercer sector gozan de un gran reconocimiento y hacen una importante

⁵ De hecho, este es el ámbito de enseñanza en el que más jóvenes consideran que hay un déficit, por delante cualquier otro. Resultados del Eurobarómetro Flash 478 (marzo 2019). [Disponible online en : <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/86093>]

⁶ P.H. Coombs defendió en su libro *The world educational crisis* (1968) diferenciar entre tres tipos de educación: formal, informal y no formal, una triple clasificación que fue reconocida internacionalmente en 1976. La educación formal es el aprendizaje que tiene lugar de forma reglada, estructurada y organizada (Colardyn y Bjornavold, 2004), en general promovida por las administraciones públicas. Por otro lado, la educación informal, no tiene una estructura o instrucción específica. Según La Belle (1982, 1986), es “el proceso vital a través del cual una persona adquiere y acumula información, habilidades y conocimiento de sus experiencias diarias y la exposición al entorno”, por lo que la familia juega un rol central en este tipo de educación. Finalmente, la educación no formal se halla a medio camino entre las categorías de educación formal y educación informal: involucra una estructura sistémica organizada sin encontrarse dentro de los límites del sistema formal (Yoo, 2014). La educación no formal está organizada y estructurada, pero tiene flexibilidad para adaptarse a la realidad y las necesidades de sus receptores. Así, trabaja para conseguir unos objetivos educacionales concretos, y alcanzarlos acostumbra a proporcionar algún tipo de insignia, certificado o distintivo, en vez de un título o diploma como pueden proveer las instituciones de educación formal (La Belle, 1982, 1986). Incluye ofertas educativas para cualquier etapa vital, desde la niñez a la tercera edad, y puede abarcar cualquier ámbito formativo: se pueden encontrar ejemplos de actividades educativas con cualquier función o tipo de contenido instructivo o formativo. Es evidente, sin embargo, que los distintos tipos de educación interactúan y se entrecruzan profundamente, complementándose. Parece existir una distribución de tareas y responsabilidades entre los distintos tipos de educación, partiendo de una idea de educación integral, que abarca el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. Por ejemplo, la educación formal atiende mayoritariamente la formación intelectual y cultural, mientras que las instituciones de educación en el tiempo libre (englobadas dentro de la educación no formal) suelen poner el énfasis en la sociabilidad y la familia lo pone en la afectividad.

⁷ Así, el estudio se refiere a la pedagogía del tiempo libre en un sentido restringido: instituciones, actividades, medios o equipamientos que son, a la vez, específicamente educativos y específicamente de tiempo libre (Trilla, 2012).

aportación al que Putnam (2000) llama capital social⁸, esencial para el buen funcionamiento de la democracia. Metodológicamente, estas entidades basan su trabajo en un *activismo pedagógico* o aprendizaje experiencial, que podría resumirse bajo el lema de “learning by doing” y que también es uno de los principales rasgos identitarios del movimiento de la Escuela Nueva (de Decroly, Montessori o Ferriere). Baden-Powell (1912), fundador del Movimiento Scout Mundial y padre del emblema escultista “deja el mundo mejor de cómo lo has encontrado”, destaca la mirada hacia los participantes de estos espacios educativos como ciudadanos de pleno derecho.

Trilla (2012) enumera las principales características de las entidades: se basan en un compromiso de asistencia regular y continuada durante todo el año de niños y jóvenes, desempeñan su actividad educativa con un ritmo semanal de los encuentros, salidas periódicas de fin de semana y actividad intensa en verano (campamento o colonias), se estructuran en grupos de edad y los monitores o *caps* (de ahora en adelante, educadores) son voluntarios y se forman principalmente dentro del propio movimiento. Por su parte, Aliança Educació 360 (2019) ha identificado como elementos distintivos de las entidades su intencionalidad educativa, el voluntariado, la libertad de tiempo, la comunidad dentro de la entidad, el juego lúdico, el espíritu crítico, la inclusión, la cultura y la naturaleza. Finalmente, cabe destacar que en sus proyectos educativos de las entidades puede identificarse un discurso ideológico (es decir, una intención sobre qué tipo de persona quieren formar estas entidades y para qué tipo de sociedad) que mayoritariamente está marcado por un humanismo progresista y social (Trilla, 2012).

Como se avanzaba en la introducción, distintos estudios muestran que el TLE produce beneficios sociales y educativos para sus participantes (Morata et al., 2018), cohesión social y prevención de exclusión (Soler, 2011; Ortega y Bayón, 2014; Zubero, 2014) o el desarrollo de las competencias académicas, profesionales y de empleabilidad (Morata y Sesé, 2011; Badura et al., 2016; Morata, 2019). También su metodología pedagógica, a menudo combinada en estas entidades con la práctica del “aprendizaje-servicio”, ha sido identificada como una estrategia inclusiva de aprendizaje y para el desarrollo de competencias básicas (Menida, 2012).

El estudio *La participación infantil y la construcción de la ciudadanía* (Novella et al., 2014), muestra, en línea con lo expuesto, la fuerte incidencia que tiene el tiempo libre educativo en las

⁸ Según la *Direcció General de Joventut de la Generalitat de Catalunya*, al inicio de 2019 existían 852 entidades de este tipo, en las que participaban más de 60.000 niños y jóvenes gracias a la implicación de 12.000 educadores voluntarios. Esa cifra de participantes sitúa alrededor del 5% el porcentaje de los jóvenes catalanes (15-29 años) que están vinculados con instituciones educativas de este tipo. Sin embargo, según la *Encuesta de Participación Política del Observatori de Joventut de la Generalitat de Catalunya* realizada en 2011, eran un 11,9% de los jóvenes los participaban o colaboraban en organizaciones educativas de tiempo libre. Por otro lado, según la *Enquesta a la Joventut de Catalunya*, llevada a cabo por la misma institución en 2017, eran un 5%. Las agrupaciones de entidades desmienten una disminución de más de la mitad de los participantes o colaboradores durante ese lustro.

personas que participan en éste, especialmente sobre las dimensiones de ciudadanía del individuo. Los resultados (Tabla 3) indican que los encuestados que vivieron una experiencia participativa significativa en entidades de TLE (G1) son los que presentan un mayor nivel de influencia percibido en los aspectos políticos y cívicos de su persona frente al grupo de control (G2), configurado por personas que no vivieron esas experiencias. Ello nos da una primera indicación de que el tiempo libre educativo puede ser, o ya es, una herramienta con potencial para la formación de una ciudadanía activa.

Tabla 3. Nivel de influencia en diferentes aspectos (% encuestados)⁹

		Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
En la orientación política	G1	23,3	15,3	34,4	20,0	7,0
	G2	51,8	13,8	23,8	8,0	2,8
En la conducta ciudadana o cívica	G1	2,3	1,9	23,3	40,0	32,6
	G2	12,0	9,5	27,0	33,8	17,8
En la vida asociativa	G1	3,7	3,7	32,6	34,9	25,1
	G2	20,3	11,0	46,0	18,0	4,8
En el compromiso con cuestiones sociales	G1	1,9	4,2	23,3	39,1	31,6
	G2	16,3	9,8	35,5	28,3	10,3

Rodríguez (2015), destaca, sin embargo, que “la convicción de que todo aprendizaje genuino se produce a través de la experiencia no significa que toda experiencia sea genuina o igualmente educativa”. También es necesaria una buena preparación de los educadores y hace falta un proyecto educativo compartido y comprometido, algo común en el TLE según el autor.

Jóvenes, ciudadanía y participación política

Parecería evidente el interés de un individuo en participar en la toma de decisiones que le afectan. No obstante, hay una gran parte de la población que no acostumbra a tomar parte en la toma de decisiones colectivas, ni tan solo de forma muy indirecta (Pereda, Actis y Prada, 2007). Incluso durante las jornadas electorales, y a pesar de que el voto es una de las formas de participación que tiene un menor coste (de tiempo, energía, dedicación), alrededor de uno de cada cuatro ciudadanos llamados a las urnas se queda en casa. En las elecciones municipales o europeas, ese porcentaje es aún mayor¹⁰. Entre los jóvenes, el porcentaje es siempre superior (Morán y Benedicto, 2016). Y es que, según parece, “los jóvenes y la política se llevan mal, en la escena del poder, pero también en la de la participación, sea o no conflictiva” (Urresti, 2014: 11).

⁹ Novella, A.M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., Cifre-Mas, J. (2014). *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía*. Barcelona: Graó, página 64.

¹⁰ Datos obtenidos del portal *Consulta de Resultados Electorales*, del Ministerio de Interior, Gobierno de España, disponible online en: <http://www.infoelectoral.mir.es/infoelectoral/min/>

Si nos centramos en el estudio de la participación de menores, pocos son los autores que han teorizado o estudiado la participación infantil y juvenil y casi siempre ha sido desde la pedagogía, abordando el proceso de aprendizaje que necesario para participar. Ello se debe a que menudo se considera a los menores como “futuros ciudadanos” o “aprendices de ciudadanos”, idea conceptualizada por García y Micco en su “Teoría del Preciudadano” (1997). Es un enfoque que comparten las políticas educativas en general y también aquellas que concretamente buscan la promoción de la participación. Los jóvenes (y los adolescentes en especial), cuando no son tratados como un problema, son vistos como sujetos pasivos que deben seguir el camino marcado por el adulto sin protagonismo. En general, la relación entre los adultos o instituciones con los niños, adolescentes y jóvenes es una especie de “despotismo ilustrado”: todo para los niños y jóvenes, pero sin los niños y jóvenes (Gaitán y Liebel, 2011). Ginwright, Cammarota y Noguera (2006) refuerzan esa idea, observando que “los jóvenes son más bien vistos como objetos de políticas públicas que como actores con derechos y habilidades capaces de dar forma a esas políticas”. Más allá de esa aproximación, hay una evidente aceptación general en que la educación de los jóvenes resulta esencial para toda sociedad. Como ya aseguraba Aristóteles: “adquirir desde jóvenes tales o cuales hábitos no tiene poca importancia: tiene una importancia absoluta” (Aristóteles, Trad. 1970).

Además, la aceptación general es que los jóvenes, tanto adolescentes como mayores de 18 años, participan menos y sufren una mayor desafección política que el resto de los ciudadanos. Según el Consejo de la Juventud de España, “los datos sobre la participación ciudadana reflejan una doble realidad: por un lado, la escasa cultura participativa es una de las principales debilidades de nuestro sistema democrático (bajos índices de participación social y política); y, por otro lado, la desafección hacia las formas tradicionales de participación la sitúan cada vez más fuera del sistema (transformación de las formas de participación)”¹¹. Soler repasa estos tópicos contraponiéndolos con los datos empíricos en su estudio centrado en Catalunya *Democràcia, participació i Joventut* (2013). Una de las principales ideas que defiende es que los jóvenes no participan considerablemente menos, sino que apuestan por otras formas de participación no convencionales, con una lógica de participación “puntual y selectiva, a través de organizaciones y medios flexibles y horizontales”.

La perspectiva del “futuro ciudadano” mencionada es criticada contundentemente por Trilla y Novella (2011). Estos autores creen que la participación de los menores no debe promoverse en

¹¹ CJE (sin fecha): *¿Cómo está el tema sobre asociacionismo juvenil y participación social?* [Disponible online en : <http://www.cje.org/es/en-que-trabajamos/asociacionismo-juvenil-y-participacion-social/como-esta-el-tema/como-esta-el-tema-sobre-asociacionismo-juvenil-y-participacion-social/>]

vista a su futuro como ciudadanos de pleno derecho sino porque ya es su derecho ahora¹². Asimismo, consideran que a través de su participación pueden mejorar considerablemente el ámbito en el que inciden, tal y como lo demuestran varias experiencias al respecto (Corona y Morfín, 2001; Trilla y Novella, 2001, 2011). Rodríguez (2015) también defiende que debe darse un empoderamiento y una redistribución de poder con tal de que haya una participación real de los jóvenes, en acorde a sus posibilidades y características, de la misma forma que debe hacerse con el conjunto de la ciudadanía. Liebel (2006) apunta la necesidad de “despaternalizar” la educación en valores cívicos para que los niños y jóvenes se empoderaren. Tras la crítica a esa óptica del Preciudadano, compartida por otros autores mencionados, Trilla y Novella (2011) teorizan sobre las dimensiones de la participación infantil, considerando siete:

1. Educación en valores.
2. Educación para la ciudadanía.
3. Metodología participativa.
4. Ejercicio político.
5. Inteligencia emocional.
6. Experiencia educativa.
7. Desarrollo evolutivo.

Como se ha observado, las experiencias intensas de participación vividas durante la infancia y adolescencia parecen tener un fuerte impacto en la construcción de la identidad individual y social, así como en las posteriores trayectorias, configurando su identidad ciudadana e influyendo en la conducta ciudadana y cívica, en la vida asociativa y en el compromiso en cuestiones sociales (Morata-García et al., 2016; Novella et al., 2014). Tal y como apuntan Trilla y Novella (2001), ser un ciudadano activo es algo que se aprende en gran parte a través de experiencias participativas durante la infancia y adolescencia. Pero ya en el mismo momento en el que se produce una mayor implicación de los jóvenes en el diseño y gestión de la oferta comunitaria de ocio, se detecta una mejora en la experiencia que éstos tienen de dicha actividad y el grado de compromiso y participación en el programa o servicio (Doistua, Pose y Ahedo., 2016).

¹² El derecho a la participación de los menores queda recogido en distintas normas jurídicas. A nivel internacional, queda reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948; art. 18-21, 23, 27), la Declaración de los Derechos del Niño (1959; art. 7) y la Convención de los Derechos del Niño (1989; art.12-17, 29, 31). A nivel europeo, en la Carta Europea de los Derechos del Niño (1992; art. 15). A nivel nacional, no se reconoce el derecho a la participación específicamente a menores en la Constitución Española, pero sí lo hace la legislación autonómica. En Catalunya, por ejemplo, queda recogido en la *Llei d'educació 12/2009 de 10 de Juliol*, en la que se establecen los Consejos Escolares dónde los alumnos de centros educativos tomen parte, y también en la *Llei dels Drets i Oportunitats en la Infància i l'Adolescència de Catalunya 14/2010 de 27 de maig de 2010*. El artículo 3 de esta última es especialmente claro reconociendo los menores como ciudadanos de pleno derecho y la obligación de establecer canales para su participación en las situaciones que queden afectados.

METODOLOGÍA

El objeto de estudio se concreta en el área geográfica de Catalunya, donde las entidades llamadas *esplais* y *caus* gozan de una larga tradición y constituyen un importante peso en el tejido asociativo. La metodología de investigación empleada para el estudio fue un diseño mixto (cuantitativo-cualitativo). Los resultados cuantitativos han permitido la verificación de la principal hipótesis (“haber pasado un tiempo considerable en instituciones de tiempo libre educativo genera una mayor participación política”) y han orientado la posterior recogida de los datos cualitativos, que a su turno han permitido entender el *por qué* de la relación comprobada.

Plan de análisis de la investigación

El primer paso realizado fue la revisión bibliográfica de las temáticas centrales del estudio: participación política, instituciones de TLE y la relación de ambas con la juventud (15-29 años). Dicha revisión bibliográfica permitió definir el perfil de entidades a investigar y concretar varias tipologías de participación política, elaborar unos indicadores asociados a cada una de ellas¹³. La combinación del conjunto de permitió la creación del Índice de Participación Política (IPP).

Se elaboró un cuestionario online con los indicadores para la recogida de datos estadísticos para verificar la hipótesis planteada. La recogida de datos se hizo por medio de la promoción de la encuesta a través de redes sociales y correo electrónico, contando con la colaboración de las asociaciones y federaciones que agrupan las entidades de TLE en Catalunya¹⁴. Tras la purga de los micro datos recogidos¹⁵, que situó la base de datos definitiva en 783 respuestas (de las 890 recogidas), se procedió a la construcción de un modelo de correlación con el IPP como variable dependiente y el paso por entidades de tiempo libre educativo como una de las variables explicativas o independientes, junto a otras variables sociodemográficas. Se puso a prueba la hipótesis con tal de abordar la relación entre las variables con dos regresiones lineales múltiples. Se repitió la operación con los datos derivados de la *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2017*

¹³ Siguiendo el trabajo de Susz, P.; Santander, F.; Sogliano, O. (2008): *Indicadores de Participación Ciudadana y Evaluación de Procesos Participativos*, se diseñaron unos indicadores procurando que fueran i) relevantes, ii) recurrentes y fáciles de obtener, iii) claros, iv) medibles, v) verificables, vi) confiables y vii) homogéneos, siempre que fuera posible. Pueden verse en el Anexo 1.2.

¹⁴ Las federaciones catalanas de entidades de este tipo que han colaborado con la investigación divulgaron la encuesta entre sus miembros, así como a través de sus redes sociales o de organismos vinculados, como por ejemplo la revista *Estris*, especializada en tiempo libre educativo.

¹⁵ Se eliminaron las respuestas incoherentes (por ejemplo, menores de 18 años que indicaban haber votado), a aquellos individuos que habían pasado 1 año o menos en estos espacios por no considerarse una experiencia suficientemente larga para tener un peso relativo en la experiencia vital de esas personas, a los menores de 15 años y a los mayores de 30 años. La limpieza de datos debido a la edad de los individuos fue la que tuvo un mayor efecto, eliminando 104 individuos.

realizada por el *Observatori Català de la Joventut* a 3.423 personas. De esta forma, hubo una segunda fase de comprobación de la hipótesis con datos que cumplen criterios estadísticos de calidad y han sido recogidos garantizando la aleatoriedad de los encuestados, algo que la base de datos propia no aseguraba¹⁶.

La segunda parte del estudio intenta responder el *por qué* de los resultados estadísticos. Profundiza en la relación entre la participación política y el TLE, observando como éste constituye una herramienta para el aprendizaje de competencias, contenidos, valores y actitudes cívicas y democráticas. Reconociendo la existencia de distintas versiones de una misma realidad (y no de una realidad única y objetiva), se hacía imprescindible combinar la aproximación cuantitativa con otra de cualitativa (Sanz, 2011). El hecho de que cada entidad educativa trabaje de forma autónoma y autoorganizada hace que los *outputs* que puedan generarse en ellas sean también heterogéneos. Además, la información obtenida variará ante las distintas perspectivas de los actores sociales entrevistados. Por ello se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas a distintos perfiles de informantes para entender la complejidad del objeto de estudio y acercar la investigación a esa compleja realidad.

Tabla 4. Listado de entrevistados para la investigación			
	Nombre	Institución	Cargo
1	Albert Riu	MECECC	Secretari tècnic
2	Ana Novella	Universitat de Barcelona	Investigadora y profesora
3	Arnau Arfelis	Minyons Escoltes i Guies de Catalunya	Comissari Demarcació de Ponent
4	Barbara Scandroglio	Universidad Autónoma de Madrid	Investigadora y profesora
5	David de la Peña	Grupo Scouts Mikael	Monitor
6	Eduard Vallory	Centre UNESCO Catalunya y EN21	Director
7	Glòria Pedró	Fundesplai	Membre de la Junta Directiva
8	Guillem Gottschalk	Minyons Escoltes i Guies de Catalunya	Comissari Demarcació del Barcelonès
9	Jaume Trilla	Universitat de Barcelona	Investigador y profesora
10	Mieria Garcia	Fundesplai	Responsable d'Esplais de la Fedreació
11	Andrea Augé	Associació Juvenil Esplai Sant Miquel	Monitora
12	Núria Martínez	MECECC	Vicepresidenta
13	Sílvia Companyó	Ajuntament de Martorell	Técnica de participación
14	Txus Morata	Pere Tarrés-URV	Investigadora y profesora
15	Xavi Planes	Esplac	Director General







Las entrevistas permitieron obtener una perspectiva amplia de los agentes educativos sobre las entidades y su aportación a la participación política de los jóvenes. Al ponerlas en contraste con la literatura previa, se indagó en la relación entre el TLE y la participación política. Para ello se i) analizó en el funcionamiento de las entidades de tiempo libre educativo; ii) se observó cómo

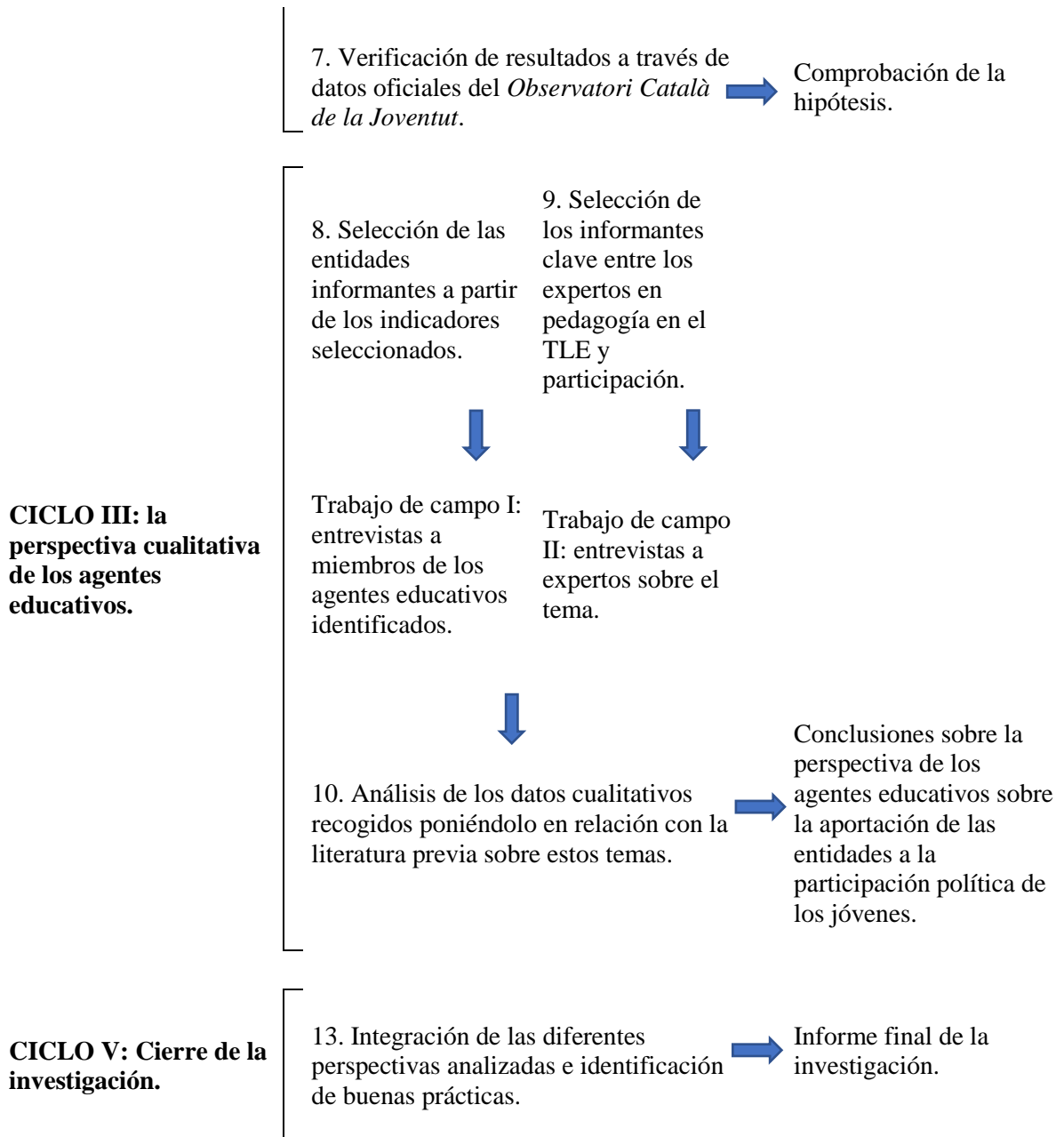
¹⁶ La base de datos obtenida a partir de las 890 encuestas realizadas presentaba algunas deficiencias. Entre ellas, no consigue ser claramente heterogénea en algunos perfiles, como por ejemplo el género (el 69,3% de las encuestadas son mujeres).

trabajan el desarrollo de competencias para la participación, hallando buenas prácticas para ello (en base del marco de macro-competencias del futuro establecido por la UNESCO y las identificadas como competencias para la participación por D'Angelo [2009]); y iii) se analizó el efecto que producen sobre la motivación para participar desde un sentido crítico.

Además, estaba previsto abordar la perspectiva de los adolescentes y jóvenes que están en estas entidades. También se pretendía elaborar material pedagógico para orientar los proyectos de TLE con adolescentes y jóvenes, desde la óptica de su contribución a la promoción de la participación, con el que redactar de una Guía pedagógica de buenas prácticas para las entidades. Sin embargo, los requisitos impuestos por la Universitat Pompeu Fabra para el presente estudio, especialmente aquellos relativos al formato y extensión de la investigación, así como su fecha de entrega, no lo han permitido. A pesar de ello, los resultados son sólidos y los entrevistados provenientes del TLE han podido aportar parcialmente esa perspectiva, gracias a sus percepciones actuales y su recuerdo como niños y jóvenes que fueron a un *esplai* o *cau*. En la Tabla 5 se muestra un resumen de los distintos ciclos y fases de la investigación previstos.

Tabla 5. Resumen de los ciclos de investigación

CICLOS	FASES	RESULTADOS
CICLO I: Construcción del marco referencial conceptual.	1. Análisis del marco de referencia conceptual, definición de conceptos clave y sus dimensiones.	 Elaboración del marco teórico.
	2. Concreción de los indicadores asociados a las dimensiones de la participación política y de los perfiles de entidades a investigar.	 Elaboración de la batería de indicadores.
	3. Diseño de los instrumentos de recogida de información y validación de los instrumentos mediante un estudio piloto.	 Elaboración de la encuesta para la recogida de datos estadísticos.
CICLO II: Análisis de datos cuantitativos.	4. Recogida de datos de una muestra considerable de individuos que han pasado por instituciones de educación en el TLE y de un grupo de control .	 Elaboración de una primera base de micro datos.
	5. Purga de los datos estadísticos recogidos.	 Elaboración de la base de datos definitiva.
	6. Diseño de un modelo de correlación.	 Creación del modelo estadístico explicativo y prueba de la hipótesis.



LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

Introducción

A partir de los datos obtenidos en la encuesta propia, en este capítulo se analizan varias regresiones que pretenden explicar el grado de participación de los individuos en base a su perfil sociológico¹⁷, poniendo el énfasis en la variable explicativa que considera si han pasado o no por un *esplai o cau* durante su recorrido vital. Siendo la participación un objeto de estudio complejo y amplio tal y como se ha visto en el marco teórico, se ha creado un índice para medir el grado de participación política (IPP)¹⁸. Así, el IPP mide la participación de los individuos del 1 al 10, siendo 1 una participación nula y 10 una participación política muy elevada.

Sin embargo, cabe tener en cuenta que el proceso seguido para la recogida de datos, ya explicado en la metodología, no permite garantizar criterios de aleatoriedad estadísticos y presenta algunos problemas. Por dichos motivos, al final de este capítulo se llevan a cabo algunas regresiones utilizando la base de datos creada por el *Observatori Català de la Joventut* a partir de la *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2017*, que sí garantiza criterios de calidad estadística y aleatoriedad en su muestra.

Resultados

El primer modelo de regresión lineal múltiple contempla, entre sus variables explicativas, el hecho de haber pasado por una entidad de TLE (sin considerar cuánto tiempo se ha pasado en ella). Los resultados muestran que el perfil sociológico de los encuestados es significativo en su conjunto para explicar el grado de participación (Tabla 5), en línea con la literatura previa.

¹⁷ Se insirieron como variables explicativas características del perfil sociodemográfico que la literatura previa ha detectado como significativas para la participación (la renda económica del hogar, los niveles de educación formal, el género, la ocupación y el principal ámbito profesional o académico de los encuestados). Además, se añadió la variable explicativa de haber pasado o no por una entidad de TLE. Sin tener en cuenta ese perfil sociológico, no podría verificarse con seguridad la hipótesis, pues los niveles de participación podrían explicarse por otras variables que no fueran haber pasado por una entidad de TLE.

¹⁸ Este ha sido construido agregando las respuestas que los encuestados han dado a las distintas dimensiones de participación política consideradas (participación electoral, participación como consumidores, actividad en partidos o asociaciones políticas y movilización social -desglosada en la incidencia en el debate sociopolítico, la participación en la comunidad y la actividad de protesta), ya mencionadas anteriormente y se ha creado una media aritmética. Para aquellos individuos que no pudieron ejercer el derecho al voto en los últimos comicios (por edad, nacionalidad u otros motivos), se ha excluido la participación electoral de su índice, considerando únicamente las otras seis.

Tabla 5. ANOVA Modelo 1						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	267,651	17	15,744	8,624	,000 ^b
	Residuo	1371,108	751	1,826		
	Total	1638,759	768			

Sin embargo, al observar por separado las distintas variables explicativas del IPP que conforman este perfil sociológico (Anexo 2.4), vemos que algunas de ellas no son explicativas del grado de participación por sí solas¹⁹, de nuevo muy en línea con la literatura previa. No obstante, la variable central de este estudio (haber ido a un esplai o cau) sí resulta significativa. Sorprende, entonces, que anteriormente apenas se haya abordado la relación desde la academia, cuando además esta influencia se muestra positiva. Es decir, aquellas personas que pasan por un espacio de TLE participan más.

A pesar de la solidez de este primer modelo a la hora de explicar la importancia de dichas entidades en la promoción de la participación, al realizar distintas pruebas (Anexo 2.4) se descubre más adecuado considerar cuánto tiempo se ha pasado en las entidades y no simplemente si un individuo ha estado o no en una de ellas. Como parece lógico, tener una experiencia de cualquier tipo más corta o más larga tiene repercusión en el grado de repercusión que esa experiencia tendrá en el individuo. Ello es lo que contempla el modelo de regresión 2 con el “tiempo en una entidad de TLE”, variable agrupa por intervalos los años pasados en una de ellas²⁰. De nuevo, el conjunto las variables explicativas que definen el perfil sociológico son significativas para el grado de participación (Tabla 6).

Tabla 6. ANOVA Modelo 2						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	160,729	17	9,455	5,998	,000 ^b
	Residuo	813,376	516	1,576		
	Total	974,105	533			

Al observarlas desglosadas, vemos que el tiempo pasado en una entidad de tiempo libre educativo se muestra de nuevo como un elemento significativo y positivo para la participación, en línea con

¹⁹ Con un intervalo de confianza del 95%, únicamente es significativo para explicar la participación el nivel de estudios, trabajar o estudiar en algunos ámbitos concretos (ciencias, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura u otros ámbitos) y, finalmente, haber ido o ir a un esplai o cau. Con un intervalo de confianza del 90%, también pueden considerarse significativas las variables género, tener una ocupación no remunerada y el tipo de hogar.

²⁰ Los intervalos son: no haber pasado por una entidad de tiempo libre educativo (0), haber pasado un año o menos (1), 2-3 años (2), 4-6 años (3), 7-10 años (4) o 11 años o más (5).

lo anterior (Tabla 7). Así, este segundo modelo nos permite observar como el efecto de haber hecho todo el ciclo educativo que las entidades de tiempo libre educativo contemplan el efecto es mayor, de casi un punto en el índice creado (0,815).

Variable dependiente	Relación con el IPP	
	Significación	Coefficiente (Beta) ²¹
Haber ido a una entidad de TLE	0	0,173
Tiempo en una entidad de TLE	0	0,159

A pesar de que la *Enquesta a la Joventut de Catalunya* (EJC) no se centra en la dimensión participativa de los individuos y por lo tanto no permite la creación de un índice que agregue distintas expresiones de ésta, su análisis nos permitirá terminar de verificar los resultados. Se han llevado a cabo 6 regresiones lineales múltiples, cada una con una variable independiente distinta relacionada con la participación política²². Los resultados muestran que todas las regresiones realizadas han resultado ser significativas en su conjunto (Anexo 3.1). Además, en todas las dimensiones de participación contempladas el hecho de pasar por una entidad de TLE es significativo e incide positivamente en una mayor participación, tal y como muestra la Tabla 8. La única excepción es la regresión relativa a la participación electoral, donde el modelo de regresión no es capaz de explicar de forma significativa el voto y las únicas variables explicativas que resultan ser significativas son el nivel de estudios y la primera lengua.

Formas de participación política	Participación en una entidad de TLE	
	Significación	Coefficiente (Beta) ²³
Firmar peticiones	0,000	0,103
Asistir a manifestaciones	0,001	0,090
Contactar políticos	0,000	0,093
Interés en la política	0,020	0,060
Votar en las últimas elecciones	0,595	-0,014
Compartir información relacionada con la política en Internet	0,001	0,088

²¹ Coeficientes estandarizados.

²² Las variables independientes han sido seis preguntas de la encuesta referidas a participación: en las últimas elecciones al Parlament de Catalunya, ¿ejerciste el derecho al voto? [165]; en los últimos 12 meses, has... i) firmado por alguna causa, problema o petición [160_1]; ii) participado en manifestaciones o concentraciones de protesta [160_2]; iii) contactado con políticos, formal o informalmente, para expresar tus opiniones [160_3]; o iv) colgado o compartido a través de las redes sociales información sobre política o acciones de carácter reivindicativo [160_4]. También se ha añadido una pregunta referida al interés en la política [167]. Intentando reproducir los modelos de regresión anteriores, se han definido variables sociodemográficas similares, según las preguntas de la EJC: el sexo, la edad (año de nacimiento), el nivel de estudios realizado, tener como ocupación ser estudiante, la primera lengua, la renta y la participación en una entidad de TLE.

²³ Coeficientes estandarizados.

Conclusiones

Las distintas regresiones realizadas muestran como el hecho de haber pasado por una entidad de TLE tiene un efecto significativo en la participación política de los individuos. Este efecto es, tal y como sugería la hipótesis central de la investigación, positivo. Es decir, aquellas personas que han estado (o están) en una entidad de este tipo participan políticamente más y también tienen más interés por la política. Esto es así tanto en la muestra recogida para la realización de este trabajo (2019) como para aquella recogida por el *Observatori Català de la Joventut* (2017). Además, como más años un individuo participa en una entidad de tiempo libre educativo, mayor es su participación.

ENTENDER EL POR QUÉ

Comprobada la hipótesis, el presente capítulo pretende responder a el *por qué* de esta relación significativa y positiva. Con esta finalidad se empieza analizando las entidades de TLE que configuran el objeto de estudio. Con ello, descubrimos parecen constituirse como una herramienta de doble hilo para la promoción de la participación. Inciden en el desarrollo de las competencias para la participación y, a la vez, incide psicosocialmente en sus participantes, motivándoles para participar de forma autónoma y responsable. A partir de estas tres líneas se estructuran los apartados del presente capítulo. Es evidente, sin embargo, que no puede trazarse una línea divisoria clara y rotunda entre las dimensiones mencionadas. Todas son necesarias para que la participación se dé, interaccionan entre ellas y se retroalimentan.

Espacios de participación: elementos distintivos del tiempo libre educativo

Prácticamente todas las entidades se vinculan a otras a través de federaciones, según su posicionamiento en valores y pedagogía. Aunque formen parte de una federación, la autonomía de las entidades es absoluta o casi. Su autogestión deriva en una amplitud de formas organizativas internas y actividades, por lo que se hace imposible hablar de una única realidad. Sin embargo, pueden hallarse puntos en común y generalidades. En este sentido, existe un consenso absoluto entre los entrevistados en considerar los *esplais* y *caus* como un espacio privilegiado para la participación.

Además, todos los responsables de federaciones de entidades y los monitores indicaban tener a su alcance una gran cantidad de recursos (actividades, trípticos informativos, libros,...) generados con el fin de promover la participación. Por otro lado, todos los entrevistados provenientes del TLE coinciden en concebir la participación como un derecho del que niños y jóvenes deberían gozar. A modo de ejemplo, con el que ver la prioridad que la participación tiene en el TLE, es muy ilustrativa la siguiente cita con la que Esplac inicia el libro *Dret a participar*: “*l’esplai* no tiene sentido sin la participación de sus niños y jóvenes, elemento que consideramos clave e imprescindible en el proyecto educativo, que hace que *l’esplai* sea realmente una escuela de ciudadanía y un espacio de crecimiento personal” (2015: 3). Vallory y Pérez también lo muestran en la misma línea, en este caso desde el movimiento del esculismo, al afirmar que el valor social del modelo de Escoltes Catalans se basa en “tres condiciones: participación democrática, asociacionismo educativo e implicación de la gente joven” (2003:13).

La participación “se halla en la esencia de los esplais y caus”²⁴. Ello queda plasmado en el conjunto de las características propias de dichas entidades, destacando una organización interna marcada por la autogestión y la centralidad de la Asamblea. Están conformadas por jóvenes que trabajan como educadores voluntariamente, siendo parte activa de la totalidad de los procesos de toma de decisión y de actuación de la organización. “Los miembros que conforman dichas entidades opinan, valoran, proponen, acuerdan, planifican, modifican, asumen las tareas a ejecutar, definen el sentido de la entidad, sus líneas de actuación, escogen los cargos de responsabilidad que representan al conjunto y se implican en el proyecto tanto como pueden o quieren” (Vallory y Pérez, 2003: 19).

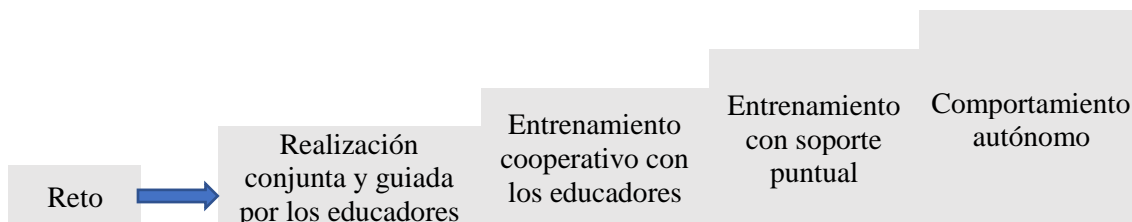
Generalmente las entidades tienen una estructura basada en una asamblea, unas comisiones y una junta directiva, aunque pocas veces estos órganos son llamados como tal. La asamblea es central en el funcionamiento de las entidades. Formada por el conjunto de educadores, constituye un espacio privilegiado de deliberación²⁵, crucial para todo sistema que aspire a ser democrático según Habermas (1981). Por otro lado, cada uno de los educadores tiene asignado un grupo de niños y jóvenes (agrupados por edades) del que se encarga a lo largo del año. Preparan las actividades semanales y de campamentos, pero contando con la participación de los niños y jóvenes. Esta participación no se trabaja como una actividad diferenciada, sino que forma parte de su funcionamiento cotidiano. Niños y jóvenes se reúnen de forma asamblearia, deliberan, escogen y programan actividades, gestionan la pluralidad de intereses y evalúan tanto las actividades, la convivencia y las decisiones tomadas en el pasado. Desde un acompañamiento y una cesión progresiva de poder en acorde a la capacidad de los menores, las entidades dan protagonismo y responsabilidad los menores participantes, hasta el punto de que los grupos de jóvenes preparan a menudo los campamentos por si solos. Se trata de prácticas donde hay una verdadera cesión de poder, generándose una participación real de acuerdo con Arnstein (1969). Los educadores intentan estar presentes desde la proximidad y confianza en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, para ser un referente real. Se alcanzan, pues, elevados grados de

²⁴ Entrevista número 13, Sílvia Companyó.

²⁵ En estos espacios, los educadores marcan conjuntamente y desde la igualdad el plan de trabajo general de la entidad y designan a los miembros de la junta directiva, encargados de la gestión del día a día. Además de designar la junta directiva, la asamblea acostumbra a reunirse periódicamente a lo largo del año, en algunos casos incluso semanalmente, volviéndose un espacio de intercambio de ideas y debate entre los jóvenes que voluntariamente hacen de educadores en las entidades. Muy ocasionalmente, sin ser monitores, algunos jóvenes también participan en estos espacios, pero en general su participación se limita en la gestión de las actividades que realizan (y no de la organización en si). También, en general, de la Asamblea emanan las comisiones de trabajo sobre temas específicos (por ejemplo, sobre material, comunicación, pedagogía o feminismo). Sin embargo, algunas fuentes han indicado que durante los últimos años entre las entidades ha aparecido una tendencia que difumina este organigrama. Según distintos responsables de las federaciones, un grupo considerable de entidades rechazan establecer una junta directiva o un órgano equivalente e intentan gestionar toda la entidad a través de la Asamblea. Los entrevistados apuntan a unos elevados costes de tiempo y recursos para este tipo de gestión, y los problemas que se derivan de una falta de liderazgo claro en una organización.

participación de la escalera de Arnstein (1969). Galceran (2004) ha teorizado este proceso de aprendizaje que conduce a su empoderamiento y autogestión como personas y como grupo, a medida que se desarrollan sus capacidades, habilidades y oportunidades (Tabla 13).

Tabla 13. Proceso educativo en el ámbito del TLE (Galcerán, 2004)²⁶



Al abordar las problemáticas del modelo organizativo, todos los responsables de entidades destacan una preocupación alrededor a los llamados *relleus*, el traspaso de responsabilidades de los educadores a una nueva generación. A menudo, la naturaleza voluntaria del rol de los educadores supone un reto para su compromiso. Los entrevistados apuntan a la importancia de la formación de los éstos y el peligro de una sobrecarga de trabajo. Especialmente en los *relleus* de los cargos de responsabilidad, existe una tendencia en parte de las entidades hacia un liderazgo compartido: nadie quiere asumir de manera individual las grandes responsabilidades de una entidad. “La gestión y organización son complicadas. No es un modelo actualizado, a pesar de que creemos profundamente en él”, indicaba uno de los entrevistados. “Se quieren unas estructuras horizontales, asamblearias, pero hay que prestar atención en hacerlo bien. Todo modelo puede pervertirse y ceder poder siempre es complicado”²⁷.

Más allá de esta organización interna, la Aliança Educació 360 (2019) ha identificado recientemente los elementos distintivos de las entidades de tiempo libre educativo. Cabe destacar algunos de ellos por papel clave en el fomento de la participación:

La intencionalidad educativa. Los entrevistados concretan que se persigue educar a través de una formación integral de la persona (es decir, en todas sus dimensiones), desde una pedagogía caracterizada por la mirada en el menor. Esta visión educativa se basa en la concepción del niño o joven como un sujeto activo y protagonista, contraponiéndose al “despotismo ilustrado” ya mencionado anteriormente: todo para los niños y jóvenes, pero sin contar con éstos (Gaitán y Liebel, 2011). Se considera que nadie puede explicar mejor como se ve y vive el mundo o qué motiva a los 7, 12 o 17 años que una persona que tiene esa edad, por lo que las aportaciones que hagan hacia las cuestiones comunitarias que les

²⁶ Adaptación propia de la propuesta de la autora.

²⁷ Entrevista número 8, Guillem Gottschalk.

afectan serán sin duda valiosas. Cabe destacar, además, que las entidades combinan espacios lúdicos con espacios de reflexión, deliberación e intercambio de ideas con tal de profundizar en los aprendizajes. Junto a las prácticas participativas, son muestra de la cultura democrática en la que niños y jóvenes conviven cotidianamente dentro de estas entidades. Como se ha visto, es un elemento que Vilarasa (2007) consideraba esencial en un proyecto educativo para la democracia.

La libertad de tiempo y actividades. Las entidades tienen una gran autonomía y flexibilidad para autoorganizarse, tanto por lo que se refiere a los tiempos, las actividades o sus estructuras. Al no verse sometidas a un currículo preestablecido y cerrado, las entidades pueden adaptarse para responder a las necesidades del momento de la comunidad y los individuos que la componen. Estos elementos son clave para que los niños puedan sentirse libres para hacer, expresarse, explorar, desarrollar intereses y motivaciones y compartirlos con sus compañeros. A pesar de que la autonomía de las entidades no permite afirmar rotundamente que todas ellas aprovechen esta libertad para priorizar la promoción de la participación, pero los entrevistados sí coinciden en que siempre está presente la promoción de valores ligados a ésta (por ejemplo, la solidaridad, la cooperación, el vínculo con el entorno o el compromiso). Los entrevistados añaden, además, que existe un esfuerzo en dar a conocer el sistema democrático en el que los niños y jóvenes viven y los derechos que tienen, especialmente cuando el Día Universal de los Derechos de la Infancia se acerca.

La comunidad dentro de la entidad. La socialización y la convivencia es la base de las entidades, por lo que se promocionan a través de formas muy diversas, desde al juego a las asambleas o el establecimiento de normas comunes que a menudo proponen los participantes. Las entidades se estructuran en pequeños grupos de niños o jóvenes, agrupados por edad, que se vinculan a un gran grupo. El grupo reducido permite profundizar en aquello sobre lo que se trabaja desde la proximidad de intereses o motivaciones, mientras que el gran grupo busca ser un espacio amplio dónde compartir vivencias en la diversidad. Así, la organización interna de éstas y todo su funcionamiento facilita el conocer desde la proximidad a todos los miembros que la conforman. Son, en definitiva, “entornos protegidos compartidos en buena compañía”²⁸, óptimos para el desarrollo de la empatía, la solidaridad y el intercambio de ideas y opiniones. Esta integración en el grupo, además, constituye uno de los principales elementos de motivación a la hora de participar.

²⁸ Entrevista número 14, Txus Morata (Pere Tarrés-URV).

El juego lúdico. Es uno de los elementos principales en los que se basa el TLE. La recreación genera espacios de socialización y aprendizaje: adquisición de hábitos, normas, sistemas de relación o gestión emocional. De hecho, desde los años 80 se ha desarrollado una amplia literatura sobre el potencial que tienen los juegos para promover el aprendizaje, que ha culminado en el *boom* de la ludificación (*gamification*) vivido durante la última década²⁹. Los estudios confirman el juego como generador de hormonas clave para aprender como la dopamina, la serotonina o la oxitocina, con lo que generan motivación (i.e. Hammer & Black, 2009; Jan & Gaydos, 2016). Interaccionando con otros, desde la espontaneidad y desinhibición, la recreación permite los niños experimentar, desarrollar competencias y coleccionar experiencias positivas sobre participación cuando ésta se da. De hecho, la participación es muy habitual en los juegos y se da de forma natural y espontánea (a menudo sin que nos demos cuenta de ello)³⁰. Por lo que a las competencias se refiere, prácticamente todos los juegos necesitan de comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas, iniciativa y autonomía, flexibilidad y resolución de problemas, entre otras competencias. Muchos de ellos también requieren de cooperación y trabajo en equipo. Así, también se vinculan al aprendizaje de valores como la empatía, la solidaridad o aspectos como el sentimiento de pertenencia a un grupo o equipo.

Otros de los elementos distintivos de las entidades de tiempo libre educativo, mencionadas al principio de este apartado, también mantienen relación con la participación, aunque de una forma más indirecta. Por ejemplo, el voluntariado o la inclusión. El hecho de que se basen en una implicación voluntaria (tanto de los niños y jóvenes como por parte de los educadores, que no reciben remuneración alguna) requiere, o incluso genera, la adquisición de un elevado grado de implicación y compromiso. Por otro lado, el espacio de inclusión³¹ que constituyen estas entidades facilita el intercambio de visiones diversas del mundo y un nuevo escenario para participar desde la igualdad. Recuperando las tesis de Dahl (1989), tras este análisis podemos observar como los

²⁹ Para más información, ver el curso de *Gamification* ofrecido por la Universidad de Pennsylvania a través de la plataforma online Coursera [<https://www.coursera.org/learn/gamification>].

³⁰ Ejemplos de ello son pequeñas decisiones (o grandes al situarnos dentro de los límites ficticios que crea un juego) como dónde esconder el emblema del equipo en el juego de la *bandera* o quién es el capitán del equipo en el juego del *capo*. Tal y como asegura en su entrevista la psicóloga Barbara Scandroglio (UAM, entrevista número 4), aunque los juegos creen una realidad simulada, cuando en ella hay participación los niños y jóvenes ésta es una participación real y no simulada, pues tiene unos efectos reales dentro de ese escenario.

³¹ Todos los consultados consideran la diversidad como un valor positivo y esencial en nuestra sociedad, idea que también plasman las bases de las entidades. Consideran que la inclusión da lugar a actividades (y los aprendizajes asociados a éstas) diversas y más enriquecedoras, pero algunas de las federaciones de entidades consultadas, subrayaban que la inclusión es más un propósito (deseado y teórico) de las entidades que una realidad. Especialmente desde Esplac, pero siendo una posición compartida, consideraban que aún hay mucho trabajo para hacer en este ámbito, en concreto en llegar a perfiles socioeconómicos diversos y a los jóvenes inmigrantes.

esplais y *caus* son sistemas plenamente democráticos, donde el concepto de “ciudadanos” haría referencia a todos los miembros que constituyen estas comunidades. Por su papel activo, se englobarían dentro de la categoría de “buenos ciudadanos” propuesta por Trilla (2010).

Ciudadanía formada: las competencias para participar

Tal y como apunta Vilarasa (2007) y evidencia Bisquerra (2008), los conocimientos no son suficientes para hacer posible una ciudadanía activa y responsable. Se requiere para ello el desarrollo de competencias que se apliquen en el día a día para hacer posible una convivencia en democracia. En la misma línea, Martínez Martín (2011) afirma que es importante formar una ciudadanía activa, incidiendo en la promoción de competencias que favorezcan “una argumentación de calidad sobre cuestiones sociales y éticamente controvertidas, participación y actitudes proactivas, emprendedoras y transformadoras” (p.23). Por *competencia* se entiende a la capacidad de movilizar los aprendizajes, tanto conceptuales como de habilidades y valores, para resolver una situación real determinada³².

En las siguientes páginas se identifican las competencias para la participación y cómo niños y jóvenes las aprenden en las entidades de tiempo libre educativo, siguiendo el esquema propuesto por Aliança Educació 360 (2019). Esta identificación se hace en base a una modernización de la propuesta de competencias para la participación de D’Angelo (2009). Estas se incluyen en la clasificación de macro-competencias realizada recientemente por la UNESCO (Marope, Griffin, Gallagher, 2018). Se trata de siete competencias amplias basadas en una mirada integral hacia los jóvenes: trans-disciplinariedad, multi-alfabetización, autogestión, interacción con el mundo, interacción con los otros, uso interactivo de herramientas y recursos varios, y aprendizaje a lo largo de la vida. De entre éstas siete se han seleccionado aquellas cuatro competencias más ligadas a la participación.

³² Según el portal web del Ministerio de Educación Español, “DeSeCo (2003) definió el concepto competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. La competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales. Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.” [Disponible online en : <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>]

Autogestión

En esta competencia se enmarcan las macro-competencias autodirectivas a las que D'Angelo (2009) alude: autonomía (tanto individual como colectiva, pasando por la autoexpresión, la autenticidad y la autoestima) y autodesarrollo (orientación y acción vital en situaciones sociales). Son competencias muy asociadas a la capacidad de análisis de las demandas del contexto, autorrealizarse y afrontar aquello desconocido, por lo que también requieren un factor de inteligencia emocional. En palabras de D'Angelo, “conforman estructuras, direcciones y contenidos generales de la persona y sus proyectos de vida en condiciones de la participación social” (2009: 19). En este sentido, hacer protagonistas a los jóvenes y fomentar su participación, esencia del funcionamiento y la pedagogía de las entidades, son claves para desarrollar estas competencias. Como se ha visto en el apartado anterior, en línea a lo explicado por Galceran (2004), se busca que niños y jóvenes se empoderen y aumenten su autonomía progresivamente hasta un pleno desarrollo. Así, la autogestión se trabaja a través de un seguido de estrategias y/o actividades recurrentes, algunas ya mencionadas:

- Las dinámicas de asamblea. Centrales en las entidades, son una actividad transversal dentro del TLE. Constituyen una forma de funcionar incorporada dentro del modelo de actividades. En un ejercicio de cesión de poder por parte de los educadores, niños y jóvenes toman decisiones colectivamente desde la igualdad.
- Espacios de reflexión (individual y compartida). Integrados en el funcionamiento de las entidades, permiten a los adolescentes tomar consciencia de la realidad personal, comunitaria, social y política³³. Según la entidad estos espacios tienen un enfoque u otro. Por ejemplo, evaluando su estado emocional, las actividades, clarificando valores, intereses y metas, estableciendo puntos de partida comunes para la discusión, identificando controversias y argumentando correctamente hasta intentar llegar a un consenso. En definitiva, deliberando.
- Cesión de responsabilidades progresiva. De acorde con la capacidad de los niños y jóvenes, van asumiendo protagonismo hasta lograr su plena autonomía.
- El trabajo por proyectos. Requiere que los niños y jóvenes se autoorganicen y autodesarrollen, desde la toma de decisiones hasta la evaluación de los resultados, pasando por el avance del proyecto.
- Juegos, retos y dinámicas recreativas³⁴.

³³ Aunque normalmente estos espacios se centran en reflexionar sobre aquello que atañe a los jóvenes dentro de la comunidad que conforman las entidades, los entrevistados apuntan a que muy a menudo también abordan temas sociopolíticos.

³⁴ En muchos juegos lúdicos se requiere construir sentidos compartidos, llevar a cabo evaluaciones y tomar decisiones, así como ser autónomo y autorregularse (gestionando y organizando acciones y metas). Las

Interacción con el mundo

Parte de los entrevistados se muestra muy crítico en esta dimensión de las entidades, considerando que podrían aprovechar muchas más oportunidades para involucrarse en su entorno. Sin embargo, todos coinciden en reconocer una importante labor de sensibilización con el entorno (tanto natural como cultural, político o social), de cohesión social más allá de la entidad y de implicación comunitaria³⁵. En palabras de la investigadora Txus Morata, son entidades “profundamente asentadas en el territorio y atentas a las necesidades de su entorno”³⁶. En esto consiste precisamente esta competencia, que Crick (1998) menciona entre las habilidades básicas para la educación en ciudadanía: implicarse en la comunidad para poder generar una mejora común, defendiendo los valores y derechos de las personas, combinando una visión local y global. En esta línea, los entrevistados provenientes de la corriente del escultismo remarcaban su máxima de “dejar el mundo mejor de como lo hemos encontrado”, acuñada por Powell. Así, la educación en valores tiene una gran relevancia para esta competencia, destacando la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y la igualdad. Desde esos valores, acompañados por un *inquirir social interdisciplinario*, se espera conseguir una *interpretación crítica de la realidad* (aspecto que será tratado específicamente más adelante). Se trata de algo que las entidades promueven gracias a su vinculación con el entorno y comunidad, acompañada de los espacios de reflexión, que se da, entre otras formas, a través de:

- Campos de trabajo o los servicios a la comunidad (también llamados APS o aprendizaje servicio). En esta práctica niños y jóvenes interactúan con el entorno, identifican necesidades y realizan una acción para ayudar a mejorar la comunidad.
- El trabajo cooperativo con el conjunto de la red asociativa de la comunidad donde se encuentre una entidad y el uso de los recursos locales próximos.
- Actividades de sensibilización sobre la realidad que les rodea o aquello que preocupa a los niños y jóvenes, como por ejemplo cinefóruns, conferencias, charlas o talleres.
- La organización de campañas de recogida de dinero. Es algo habitual en los grupos de jóvenes, ya sea con fines solidarios o para la entidad (por ejemplo, financiar los campamentos de verano o una mejora de las instalaciones de la entidad).

pequeñas pruebas en ginkamas requieren también flexibilidad para enfrentarse a situaciones que hay que resolver.

³⁵ De hecho, al desglosar el índice de participación (ya analizado anteriormente) en sus 7 dimensiones, se observa como haber pasado por una entidad de tiempo libre educativo es la variable explicativa con mayor impacto positivo por lo que se refiere a la implicación en el entorno y comunidad. (Anexo 2.4).

³⁶ Entrevista número 14, Txus Morata (Pere Tarrés-URV).

Aprendizaje a lo largo de la vida

En esta macro-competencia se engloban lo que D'Angelo agrupa en las competencias reflexivas-críticas-creativas, que “constituyen procesos básicos en las situaciones de aprendizaje vitales” (D'Angelo, 2009: 19). Está, pues, estrechamente ligada con la resolución de problemas, la curiosidad o la innovación. El aprendizaje de estas competencias se ve favorecido por la duración del ciclo educativo en estas entidades, que va desde la niñez hasta prácticamente terminar la adolescencia. En este sentido:

- Las asambleas y espacios de reflexión. En ellas se da una evaluación conjunta y razonamiento reflexivo, deliberativo y crítico que precede la indagación y problematización de la realidad con la que proceder a evaluación y toma de decisiones.
- Las ratios de educadores reducidas. Permiten un acompañamiento personalizado del niño o joven, que cuenta con una figura de referencia cercana.
- La flexibilidad del TLE. Al no estar sujetas a un currículum preestablecido, las entidades se adaptan a las circunstancias del momento y grupo, necesitando una reflexión constante sobre aquello que ocurre.
- El juego lúdico. Es un espacio óptimo para desarrollar la creatividad y experimentar con recursos propios, además de potenciar la curiosidad y motivación.
- Los procesos de paso, rituales y promesas son espacios de reflexión crítica sobre cómo se es, qué se ha hecho hasta el momento y adquirir compromisos de cara al futuro.

Interacción con los otros

En línea con la visión de Ordóñez (2013) expuesta, resulta esencial para una educación en participación y democracia la convivencia en la diversidad, el reconocimiento al otro como un igual y la solidaridad. Las competencias interactivas D'Angelo (2009) se englobarían principalmente aquí, aunque algunas están más ligadas con la “interacción con el mundo”: comunicación e interacción social humana dialógica y cooperada, manejo constructivo de conflictos, la relación ética, cívica e histórica y las relaciones estéticas (sensibilidad en relación natural-social e interpersonal).

Tanto en sus actividades como en su organización, la interacción con los otros es central en las entidades de TLE. Hay un esfuerzo considerable para gestionar y abordar las relaciones de trabajo en equipo, la cooperación, los roles y la gestión de intereses. Las entidades disponen de numerosos recursos, actividades, dinámicas y estrategias para ello, entre las que se pueden destacar:

- Dinámicas de ayuda mutua entre iguales. Crean lazos de confianza a la vez que aprenden a entender las necesidades de los más pequeños y dependientes, generan empatía y solidaridad.
- Los procesos de diálogo reflexivo y crítico: espacios de reunión, diálogo, asambleas de toma de decisión, de resolución de conflictos y negociación. Estos espacios ayudan a los niños y jóvenes a encontrar respuestas a los problemas grupales y a evolucionar como grupo, además de desarrollar la empatía interpersonal y la gestión emocional. En esta línea, seguramente los llamados *consells de roca* son una de las dinámicas de mayor intensidad.
- La construcción de la normativa de convivencia del grupo, dentro de su autogestión y autonomía. También la toma de otras decisiones conjunta exige un manejo constructivo de conflictos ante choques de intereses.
- Los campamentos. Momento de convivencia intensa, son visualizados por algunos entrevistados como un experimento social, un espacio de reproducción de la sociedad hacia la que se pretende avanzar, en línea a las experiencias pedagógicas de Vilamar en los años veinte³⁷.
- El juego lúdico. Es una herramienta para la interacción entre niños y jóvenes, negociación y asimilación de las normas, así como para desarrollar la capacidad de colaborar, cooperar y compartir.
- El trabajo en red con otras entidades y el entorno.

Conclusiones

Al identificar buenas prácticas en las entidades para el desarrollo una u otra competencia para la participación, a menudo se han puesto como ejemplo las asambleas, tan propias del funcionamiento de las entidades como se ha visto en el apartado anterior. Al final, éstas no son otra cosa que un espacio de participación por excelencia. Y, a participar, se aprende participando: el desarrollo de esa actividad exige inequívocamente competencias para ello. En palabras de Vallory, “para desarrollar una competencia uno debe hacer frente a situaciones reales”³⁸, y el tiempo libre educativo ofrece la oportunidad de ello. Queda patente que el TLE es un espacio de desarrollo de competencias para la participación, gracias a la constante interrelación entre el

³⁷ Para más información sobre la iniciativa impulsada por Pere Vergés, puede leerse el artículo de Laura Pinyol publicado en *Ara Criatures* el 21/10/2017: *Crònica d'una revolució pedagògica*. [Disponible online en: https://criatures.ara.cat/escola/diari-vilamar-chronica-revolucio-pedagogica_0_1891610826.html]

³⁸ Eduard Vallory (Director de Centre UNESCO Catalunya y Escola Nova 21) en la conferencia organizada por Aliança Educació 360 el 7 de mayo de 2019: *Quines són les conferències que s'aprenen en el lleure educatiu?*

individuo, la realidad que le rodea y el grupo, desde una cultura democrática y de promoción de la autogestión individual y colectiva³⁹.

Ciudadanía activa y responsable

En las páginas anteriores se ha indagado en cómo la participación se halla en la esencia de las entidades de tiempo libre educativo y cómo éstas promueven las competencias para la participación. Cabe abordar ahora *por qué* más adelante, cuando quienes que han pasado por ellas se vuelven personas adultas, deciden poner en práctica esas competencias participando políticamente como ciudadanos. Y, asimismo, si lo hacen desde una práctica de ciudadanía responsable además de activa, con criterio propio. Para ello son centrales los elementos de la motivación y del sentido crítico.

La motivación para participar políticamente

Anteriormente se ha comentado la importancia de las variables sociodemográficas (destacando la educación) para explicar la participación de los ciudadanos, ya que éstas están estrechamente relacionadas con las posibilidades de que éstos desarrollen las competencias y habilidades necesarias para la participación. Como se ha visto, el TLE es un espacio ideal para ello. Sin embargo, cabe destacar también las variables psicosociales, que inciden en la motivación para participar, pues el sentimiento de obligación cívica, de pertenencia al grupo o la confianza al entorno social son imprescindibles (Sabucedo, 1988).

Las motivaciones que pueden llevar a un individuo a participar son muy diversas, pero esta participación será puntual y anecdótica o una constante en la conducta del ciudadano según la calidad de la experiencia vivida. Pindado (2009) destaca la elevada vinculación que existe entre el componente emocional y la participación. Uno de los principales elementos de motivación es la experimentación de emociones positivas (satisfacción, autoestima o reconocimiento), mientras que las emociones negativas (frustración, rabia, impotencia o miedo) hacen que las personas dejen de querer participar. En este sentido, los jóvenes consideran que la “poca participación” de su grupo generacional se explica por las experiencias de falsa participación pasadas o la falta de

³⁹ De hecho, más del 75% de las personas encuestadas que han ido a un esplai o cau consideraron que fue ese espacio central en el desarrollo de su capacidad de iniciativa, autonomía o habilidades sociales (Anexo 2.4). Estadísticamente, el paso por una entidad de tiempo libre educativo resulta ser un elemento significativo y con un efecto positivo sobre el desarrollo de competencias por las que se preguntaba en la encuesta.

reconocimiento como personas con derecho a participar⁴⁰. En cambio, los entrevistados coinciden en que niños y jóvenes viven sus experiencias de participación en las entidades de forma positiva. De hecho, apuntan que de no ser experiencias participativas exitosas no existirían grupos de jóvenes en los *esplais* y *caus* ni educadores voluntarios (en especial en las zonas urbanas)⁴¹.

En concordancia con las impresiones de las personas entrevistadas, Ortega et al. (2015) plantean en sus conclusiones que las personas jóvenes “encuentran más beneficios en lugares donde adquieren una mayor autonomía y oportunidad de autogestión, ya que se sienten más libres al sentirse lejos de la mirada de los adultos, incluyendo los espacios monitorizados que pese a tener una figura adulta, ésta es cercana y se presenta como persona de referencia” (Doistua, Pose y Ahedo, 2016: 139). Así pues, se confirma el paso por una entidad de TLE como una experiencia participativa positiva, donde niños y jóvenes pueden ver claramente la incidencia de su participación y expresar sus ideas y opiniones. Como apunta Condon (2015), haber vivido estas dinámicas durante su niñez y adolescencia lleva a querer repetir las.

Aguirre et al. (2017) observan que, para motivar a los jóvenes a implicarse en las dinámicas de participación de su territorio, “el liderazgo compartido, la horizontalidad, la cohesión grupal, la cooperación y el diálogo son pilares educativos imprescindibles.” Como el presente estudio ha puesto en relieve, dichos elementos son la base de las instituciones de educación en el TLE. De entre estos elementos, y de acuerdo con Scandroglio⁴², incide especialmente en la motivación la relación entre el individuo y el grupo, algo que las entidades se centran en promover. A través de un contacto con el entorno y el trabajo en red con el tejido asociativo, este colectivo se va ampliando progresivamente. Así, los jóvenes que han pasado por el TLE no solo disponen de más competencias, sino que también están más motivados para participar.

El sentido crítico para participar

A lo largo del análisis de competencias para la participación se ha mencionado varias veces que entre estas debe haber un sentido crítico, tanto en el aprendizaje como en la interacción con otros y el mundo. Se ha optado por dedicar un apartado específico a ello por su importancia cabdal. Al fin y al cabo, la participación es ponerse en acción por uno mismo, y no ser puesto en acción por

⁴⁰ Reflexiones de la mesa de jóvenes celebrada durante las jornadas *Perspectiva y perspectivas +18: ¿Cómo fomentamos la participación de los y las jóvenes?*, organizadas por FEPA y Obra Social “la Caixa” en el Palau Macaya el día 16 de mayo de 2019. [Disponible online en: <https://www.fepa18.org/es/activitats/ciclo-de-actividades-perspectivas18-la-atencion-a-la-juventud-extutelada-hoy/>]

⁴¹ En este sentido, parte de los entrevistados enfatizaba en que, para ellos, el éxito de las entidades no consistía en tener todas las plazas llenas o una lista de espera de niños y jóvenes que quieran ir a un *esplai* o *cau*, sino en generar un impacto social.

⁴² Entrevista número 4, Barbara Scandroglio (UAM).

medio de otros (lo que sería movilización). Sin criterio propio participar carecería de sentido democrático alguno: no obedecería a otra cosa que la reproducción por adoctrinamiento de una posición o idea sin ponerla en cuestión, algo que en el pasado algunos regímenes fascistas intentaron promover también a través de entidades de TLE. No puede abordarse la educación en ciudadanía obviando la tensión entre educación y adoctrinamiento.

En esta dirección, Baden-Powell (1912), fundador del Movimiento Scout Mundial, ya insistía hace más de un siglo en que “la creación de personas con criterio propio tendría que estar en todos los ámbitos en la vida (...). Nosotros [el escultismo] tenemos que formar personas que sean personas y no ovejas”. No es de extrañar, pues, que Aliança Educació 360 identificara el espíritu crítico como uno de los elementos propios y distintivos del TLE. Muchos de los informantes también mencionaron el sentido crítico como un elemento clave durante las entrevistas. A pesar del tiempo transcurrido desde las palabras de Powell, las entidades mantienen su “actitud inconformista, con el propósito de reflexionar y cambiar la realidad que les rodea” (Aliança Educació 360, 2019: 42). En este sentido también se expresa una de las máximas del escultismo: dejar el mundo mejor de lo que lo encontramos.

Sin embargo, a la hora de “mejorar el mundo” no basta que los educadores reiteren a los niños y jóvenes la importancia de la naturaleza o de la solidaridad, lo cual no sería más que una transmisión de valores aséptica y adoctrinadora. Además, una de las entrevistadas expresaba: “el eslogan de mejorar el mundo es extremadamente simplificador. El *esplai* no transforma el mundo, transforma las personas que deben transformar el mundo, formándolas íntegramente”⁴³. Para una plena formación de ciudadanía se requiere de espacios de reflexión acompañados de valores procesales que doten al individuo para un sentido crítico. Libertad, tolerancia, imparcialidad, respeto a la verdad y respeto al razonamiento son elementos indispensables para esa deliberación y convivencia democráticas (Crick, 1998). Son valores inseparables de los espacios de deliberación democrática que abundan en las entidades. Otra educadora entrevistada reflexionaba en la misma línea, al asegurar que “[entre los grupos de jóvenes] el objetivo primordial es la reflexión. Especialmente, la reflexión compartida. Saber qué nos rodea, en qué mundo estamos, qué pensamos de éste y qué podemos cambiar para mejorarlo. Mejorar el mundo no es posible sin una reflexión previa y profunda”⁴⁴. Otros entrevistados ponían el foco en la reflexión alrededor del propio individuo, que debe revisarse para después actuar en coherencia con sus valores.

Finalmente, cabe destacar que en este proceso de aprendizaje de valores ciudadanos, donde lo importante es la experiencia personal y la confrontación de ideas, el educador no es un transmisor de valores, sino un acompañante. González-Agàpito (2010) recoge como los jóvenes que

⁴³ Entrevista número 12, Núria Martínez (MCECC).

⁴⁴ Entrevista número 11, Andrea Augé.

participan en el tiempo libre educativo son críticos con la religión incluso entre aquellas agrupaciones confesionales o con el nacionalismo entre aquellas entidades patrióticas. A pesar de la promoción de este sentido crítico y los valores para la convivencia y deliberación, cabe preguntarnos si en el mundo actual, donde prácticamente toda la información es filtrada por algoritmos de grandes corporaciones, puede llegar a garantizarse tal pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

La participación política de la ciudadanía es un pilar imprescindible para la legitimidad y calidad de una democracia. Resulta esencial, pues, garantizarla y promoverla. Una amplia cantidad de literatura académica ha analizado la estrecha relación positiva entre el nivel de educación formal alcanzado y el grado de participación, poniendo de relieve la necesidad de aprendizaje y formación por tal que ésta se dé. El presente estudio, en cambio, ha abordado esta relación desde el ámbito de la educación no formal promovida por los *esplais* y *caus* en Catalunya. Se concluye que estas entidades son espacios significativamente generadores de participación política, tal y como planteaba la hipótesis. Es decir, las personas que pasan por estos espacios participan políticamente en mayor medida que aquellas que no viven estas experiencias. Tal resultado se da tanto a través de los datos obtenidos en la encuesta propia como en los datos de *l'Observatori Català de la Joventut*. En total, a través de una muestra de más de 4.000 personas.

Si, tal y como apuntan Trilla y Novella (2011), para una participación real y efectiva hacen falta tres condiciones que se den simultáneamente (reconocimiento del derecho a participar, disponibilidad de las capacidades para hacerlo y la existencia de espacios y medios dónde ejercerla), se puede afirmar que en las entidades de tiempo libre educativo (TLE) aquí analizadas estos elementos confluyen. El TLE abordado se organiza de forma esencialmente democrática y participativa, ofreciendo un espacio de aprendizaje experiencial e integral a los niños y jóvenes, en plena etapa de desarrollo. Dispone de una gran flexibilidad para adaptarse a sus necesidades, les considera como sujetos con pleno derecho a la participación, les motivan a participar y forman en competencias para ejercer esa capacidad, desde la responsabilidad y el sentido crítico. En *esplais* y *caus*, niños y jóvenes proponen, evalúan, deliberan y deciden cotidianamente, avanzando hacia la autonomía (tanto individual como colectiva).

Debido a su naturaleza participativa, se produce un aprendizaje genuino de la participación ya que, en definitiva, a participar se aprende participando. En este sentido, se han identificado numerosas buenas prácticas para formar una ciudadanía participativa a través de competencias ligadas a la autogestión, la interacción con el mundo, la interacción con otros y el aprendizaje a lo largo de la vida. Destacan las dinámicas de asamblea y deliberación que se llevan a cabo y el juego como elemento de aprendizajes múltiples. En general, se descubre como se viven dichas experiencias de forma muy positiva, lo que impulsa a la repetición de experiencias de participación. Además, gran parte del contenido educativo desarrollado por las entidades se basa en valores imprescindibles para la convivencia en la diversidad. Son valores en gran parte procesales, asimilados a través de la experiencia y desde el acompañamiento del referente, que dotan al menor de un sentido crítico.

Sin embargo, ni estas experiencias positivas de participación, ni la promoción de valores o competencias que llevan a cabo las entidades está llegando, hoy en día, al conjunto de niños y jóvenes de la sociedad catalana. De hecho, es tan solo una minoría de ellos, alrededor del 5%, que gozan de este aprendizaje. Cabe, pues, fortalecer estas entidades con tal de que puedan expandirse, tanto en un mayor apoyo en recursos como en más reconocimiento a su tarea educativa y social. Además, muchas de las prácticas pedagógicas y organizativas del TLE exitosas en la formación de la ciudadanía pueden, y deberían, ser aplicadas al sistema de educación formal, asegurando así llegar al conjunto de la población escolarizada.

Como apunte final, hay que enfatizar que de poco sirve una ciudadanía participativa en un sistema político donde no pueda ejercer esa participación de forma plena y efectiva. Así, cabe avanzar hacia una “democracia real” como ya reclamaba el 15M hace casi una década. Un sistema político que no relegue al ciudadano en un papel meramente pasivo, prácticamente limitado a votar cada cuatro años. Es necesaria una democracia donde la ciudadanía, inclusiva, formada y desde la igualdad ejerza una influencia real y constante sobre la gestión de los asuntos públicos, participando políticamente en sus múltiples expresiones y marcando la agenda política. En definitiva, una cesión de poder a la ciudadanía, como ejercicio de responsabilidad democrática, que lleve a una democracia procesal plena a la que se refería Dahl.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A.; Moliner, L.; Traver, J. A. (2017): *Perdiendo miedos y ganando perspectiva: un estudio de caso sobre participación juvenil*. Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Socail, Vol. 17, Núm. 2. [Disponible online en: <https://atheneadigital.net/article/view/v17-n2-aguirre-moliner-traver/1521-pdf-es>]
- Aldrich, J. H., y Simon, D. M. (1986): *Turnout in American National Elections*. en S. Long (ed.): *Voting Behavior*, vol. 1, Greenwich. CO.: JAI Press.
- Aliança Educació 360 (2019): *Competències per a la vida en el lleure educatiu*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona. ISBN 978-84-947887-3-4. [Disponible online en: https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2019/04/Publicació_lleure_web.pdf]
- Almond, G.; Verba, S. (1963): *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. New York: Sage Publications Inc.
- Amnå, E. (2012): *How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field*. Journal of Adolescence, Volume 35, Issue 3, June 2012, Pages 611-627 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.011>
- Aristóteles (1970): *Ética a Nicómaco*. Traducido por M. Araujo y J. Marías. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Arnstein, S (1969). *A ladder of citizen participation*. [Disponible online en : <http://www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf>]
- Baden-Powell, R. (1912): *The Other Fellow's Point of View*. Headquarters Gazette, The Boy Scouts Association, junio de 1912.
- Badura P, Sigmund E, Madarasova Geckova A, Sigmundova D, Sirucek J, van Dijk JP, et al. (2016) *Is Participation in Organized Leisure-Time Activities Associated with School Performance in Adolescence?* PLoS ONE 11(4): e0153276. [Disponible online a: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153276>]
- Barnes, S. H.; Kaase, M., et. al. (1979): *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, Beverly Hills, CA.: Sage.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bourne, P. A. (2010). *Unconventional political participation in a middle-income developing country*. Current Research Journal of Social Sciences, 2(2), 196–203.
- Brager, G., i Specht, H. (1973). *Community Organizing*. Nueva York: Columbia University Press.
- Buch, R. (2013): *El dret a la participació*. Revista Estris, Especial Participació i Lleure, Fundació Pere Tarrés. Publicado online el 31/10/2013. [Disponible online en https://www.estriscat.com/actualitat/opinio/especial-participacio-i-lleure/el-dret-a-la-participacio_294_102.html]

Cantó, N.; Castiñeira, A.; Font, A. (2009): *Les fonts del lideratge social*. Fundació Jaume Bofill. [Disponible online a: <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/1589.pdf>]

CJE (sin fecha): *¿Cómo está el tema sobre asociacionismo juvenil y participación social?* [Disponible online en : <http://bit.ly/2InkjoF>]

Colardyn, D.; Bjornavold, J. (2004): *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in the EU Member States*. European Journal of Education, 39, 69-89.

Condon, M. (2015). *Voice Lessons: Rethinking the Relationship Between Education and Political Participation*. Political Behavior, 37(4), 819-843. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43653263>

Conge, PJ (1988): *The concept of political participation: Toward a definition*. Comparative Politics, 20(2), 241-249.

Constitución Española (1978). Madrid, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. [Disponible online en: <https://boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>]

Coombs, PH; Ahmed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Coombs, Philip H. (1968): *The world educational crisis: a system analysis*. Oxford University Press, New York. [Disponible online a: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS_E.PDF]

Corona, Y., i Morfín, M. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Crick, B. (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, [online: https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf] en Vallory, E. (2007): *L'educació en la ciutadania global*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. [Disponible online en : <https://repositori.upf.edu/handle/10230/12256>]

D'Angelo, O. (2009) : *Competencias para la participación social. Retos y apuestas en los nuevos contextos sociales*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana. [Disponible online en : <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20121130015240/ovidio10.pdf>]

Dahl, R. (1989): *Democracy and Its Critics*. New Haven: Yale University Press.

Dahl, R. A. (1971). *Polyarchy; participation and opposition*. New Haven: Yale University Press.

Davidson, Scott. (1998) Spinning the Wheel of Empowerment. Planning (1262), p. 14-15.

Doistua, J; Pose, H. M. y Ahedo, R. (2016): *Espacios, experiencia de ocio y participación de la juventud: contribución a los modelos de gestión e intervención a partir del análisis de buenas prácticas*. Contextos educativos, 19, 133-145, Universidad de la Rioja. [Disponible online en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2776/2671>]

Ekman, J., Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, July 2012, Volume 22, Issue 3, pp 283–300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>

Esplac, Esplais Catalans (2015): *Dret a participar. Decàleg per la participació infantil*. Barcelona, (B 25790-2016).

Franch, Joaquim (1985): *El lleure com a projecte*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Gaitán, L., Liebel, M. (2011): *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Editorial Síntesis.

Galceran, M. (2004). *Aprender a participar*. Barcelona: Fundació Bofill.

Gallego, A. (2007). *Unequal Political Participation in Europe*. *International Journal of Sociology*, 37(4), 10-25. [Disponible online en: <http://www.jstor.org/stable/20628309>]

García Pérez, F. F. (2009): *Educación para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI*. Universidad de Sevilla, Investigación en la Escuela, pàg. 5-10. [Disponible online a: <http://bit.ly/2ureleD>]

García, G., i Micco, S. (1997). *Hacia una teoría del preciudadano*; dentro de C. Pizarro, C. i P. Palma, *Niñez y democracia*, Colombia: Ariel/UNICEF.

Gaytán, A. (1998). *Protagonismo infantil*; dentro de B. Abegglen i R. Nenes, R. (coord). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. UNICEF: Bogotá.

Generalitat de Catalunya (2012): *Enquesta sobre Participació i Política a Catalunya. Resultats preliminars*. Direcció General de Joventut i Direcció General de Relacions Institucionals i amb el Parlament, febrero del 2012. [Disponible online a : <http://bit.ly/2Ikktgq>]

Ginwright, Noguera, Cammarota (2006): *Beyond Resistance! Youth Activism and Community Change. New Democratic Possibilities for Practice and Policy for America's Youth*. Critical Youth Studies, London: Routledge.

Gómez, G. (2017): *Indicadores para definir la participación ciudadana y/o política. Una propuesta: de lo personal a lo público*. Actas del II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC, 25-27 de octubre 2017. Universidad de Sevilla, Compolíticas.

González-Agàpito, J. (2010): *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

Gramberger, M. (2006). *Participación ciudadana. Manual de la OCDE sobre información, consulta y participación en la elaboración de políticas públicas*. París: OCDE.

Habermas, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols. Taurus, Madrid, 1987.

Hambleton, S., i Hoggett, P. (1994). *A framework for understanding area-based desentralisation, Local Government*. *Policy Marketing*, 20 (4), 5-12.

Hammer, J., & Black, J. (2009). *Games and (Preparation for Future) Learning*. Educational Technology, 49(2), 29-34. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44429657>

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Colombia: Gente Nueva.

Jan, M., & Gaydos, M. (2016). *What Is Game-Based Learning? Past, Present, and Future*. Educational Technology, 56(3), 6-11. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44430486>

Joffre Dumazedier (1971): *Realidades del ocio e ideología*. Ocio y sociedad de clases, Ed. Fontanella, Barcelona.

Kilksberg, B. (1999). *Seis tesis no convencionales sobre participación*. Revista de Estudios Sociales, 4. [Disponible online en : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81511266010>]

La Belle, T.J. (1982): *Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning*. International Review of Education, 28(2), 159-175.

La Belle, T.J. (1986): *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform, or Revolution?* New York: Praeger Publishers.

La Belle, Thomas J. (1982): *Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning*. International Review of Education, 28(2), 159-175.

Lamprianou, I. (2013): *Contemporary Political Participation Research : A Critical Assessment*. K.N. Demetriou (ed.), Democracy in Transition, Political Participation in the European Union. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, pag. 21-42.

Liebel, M. (2006). *Entre proteccion y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

López, J. A. (2010): *Ocio, consumo y medios de comunicación*. En Doistua, J; Pose, H. M. y Ahedo, R. (2016): *Espacios, experiencia de ocio y participación de la juventud: contribución a los modelos de gestión e intervención a partir del análisis de buenas prácticas*. Contextos educativos, 19, 133-145.

Marope, M.; Griffin, P.; Gallagher, C. (2018): *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. UNESCO. [Disponible online en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf]

Marsh, A., y Kaase, M. (1979): *Background of political action*, en S. H. Barnes y M. Kaase et al.: *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, Beverly Hills, C. A.: Sage.

Martínez Fernández, J.R. (2002). *Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder*. Revista de pedagogía.23 (68).

Martínez Martín, M. (2011). *Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa*. Temps d'Educació (40), 11-30, en Rodríguez, F. (2015). *L'educació de les competències per a participar: una proposta metodològica*. UB: Barcelona.

Menida, R. (2012): *El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación*. Revista de Educación Inclusiva, Vol. 5, Núm. 1. [Disponible online en: <http://bit.ly/2Ilc10h>]

Merino, M. (1995) *La participación ciudadana en la democracia*. Revista IFE: Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, 4, 169-171.

Morán, M.L., Benedicto, J. (2016): *Los jóvenes españoles entre la indignación y la desafección política. Una interpretación desde las identidades ciudadanas*. Última Década nº 44, Condiciones Juveniles Contemporáneas, páginas 11-38. [Disponible online en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v24n44/art02.pdf>]

Morata, T. (coord.) (2019): *Competencias clave desarrolladas en el tiempo libre educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil*. Fundació Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull, Barcelona. [Disponible online en: <https://www.peretarres.org/arxius/fpt/estudi-lleure-millora-competencies-escolars-professionals.pdf>]

Morata, T. et al. (2018): *Ocio, Acción Sociocultural y Cohesión Social*. Grupo de Investigación de Innovación y Análisis Social (GIAS), URL, Barcelona. [Disponible online en: <https://www.peretarres.org/arxius/fpt/informe-accion-sociocultural-ocio-cohesion-social.pdf>]

Morata, T., Gómez, M., & Trilla, J. (2016). *Participación infantil y construcción de la identidad del sujeto*. Búsqueda, 3(16), 126-127. [Disponible online a: <https://revistas.cecar.edu.co/busqueda/article/view/206>]

Morata, T., Sesé, A. (2011): *Inserjove. Mejora de la ocupabilidad con jóvenes en riesgo de exclusión*. En Román, J.M., Carbonero, M.A. i Valdivielso, J.D. (Coord.) Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. Madrid, Ed. de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, p. 4125-4138.

Munroe, T. (2002). *An introduction to politics. Lectures for first-year students*. Canoe: Kingston.

Novella, A.M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., Cifre-Mas, J. (2014). *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía*. Barcelona: Graó.

O'Toole, T., Marsh, D., & Jones, S. (2003). *Political literacy cuts both ways: The politics of nonparticipation among young people*. The Political Quarterly, 74(3), 349–360.

Ordóñez, L. (2013). *Competencias para la participación ciudadana en el curso Desarrollo de Destrezas Intelectuales I: El cambio en la Ideología de la formación universitaria*. Seminario de Participación Ciudadana, [Disponible online en: http://es.wikieducator.org/images/b/bb/Ideologia_y_participacion.pdf]

Ortega, C., Bayón, F. (coords.) (2014): *El papel del ocio en la construcción social del joven*. Documentos de Estudios de ocio, 51. Bilbao: Universidad de Deusto; en Morata, T. et al. (2018):

Ocio, Acción Sociocultural y Cohesión Social. Grupo de Investigación de Innovación y Análisis Social (GIAS), URL, Barcelona.

Ortega, C., Lazcano, I., y Manuel, M. (2015): *Espacio de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión*. Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, 25, 69-8. [Disponible online en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38037/21490>]

Parés, M. (2014). *La participación política de los jóvenes ante el cambio de época, estado de la cuestión*. [Disponible online en: <http://bit.ly/2Iku86t>]

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perada, C., Actis, W. y de Prada, M.A. (2007): La participación política de los españoles: democracia de baja intensidad. Colectivo IOÉ, Periscopio, Papeles nº99. [Disponible online en: <https://www.colectivoioe.org/uploads/1f938f585c6417a1bf7aa16aef90acdd262cf860.pdf>]

Pindado, F. (2008). *La participación ciudadana es la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Pindado, F. et. al. (2009). *Participación Ciudadana...para una administración deliberativa*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Prieto Martín, P.; Ramirez Alujas, Á. (2014). *Caracterizando la participación en el marco del Gobierno Abierto*. Reforma y democracia (58), 61-100.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival Of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Rodríguez, F. (2015). *L'educació de les competències per a participar: una proposta metodològica*. UB: Barcelona.

Sabucedo, J. M. (1988): *Participación política*. Psicología Política, Universidad Complutense de Madrid: Madrid, pàg. 165-194.

Sánchez Vanegas, M. C. (2012). *Análisis de la participación ciudadana en los procesos de evaluación de impacto ambiental*. Universidad Nacional de Colombia. [Disponible online en : <http://www.bdigital.unal.edu.co/12494/#sthash.2xSXrsIP.dpuf>]

Sánchez, E. (2000). *Todos con la "Esperanza"*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Sanz, J. (2011): *Guia pràctica 8: la metodologia qualitativa en l'avaluació de polítiques públiques*. Ivàlua, Barcelona.

Shand, D., y Arnberg, M. (1996). *Background Paper in Responsive Government: Service Quality Initiatives*. Paris: OECDE.

Soler, P. (2011): *Infancia i temps lliure. L'animació sociocultural. Una estratègia pel desenvolupament i l'empoderament de comunitats*. Barcelona. Editorial UOC; en Morata, T. et

al. (2018): *Ocio, Acción Sociocultural y Cohesión Social*. Grupo de Investigación de Innovación y Análisis Social (GIAS), URL, Barcelona.

Soler, R. (2013). *Democràcia, participació i joventut*. Generalitat de Catalunya: Barcelona.

Susz, P.; Santander, F.; Sogliano, O. (2008): *Indicadores de Participación Ciudadana y Evaluación de Procesos Participativos*. Gobierno Municipal de La Paz, Bolivia.

Syal, R. (2012). *What Are the Effects of Educational Mobility on Political Interest and Participation in the Indian Electorate?* *Asian Survey*, 52(2), 423-439. doi:10.1525/as.2012.52.2.423

Teorell, J., Torcal, M., Montero, J. R. (2007). *Political Participation: Mapping the Terrain*. In J. W. van Deth, J. R. Montero, A. Westholm (Eds.). *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis*, pp. 334–357. London & New York: Routledge.

Tra Bach, M., Huberman, L., Sulser, F. (1995) *The Educational Impact of Scouting: Three Case Studies on Adolescence*. Ginebra, World Scout Bureau. [Disponible online en: http://www.scout.org/en/content/download/2415/31949/file/edimpact_e.pdf]

Trilla, J., i Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. [Disponible online en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56924/1/502327.pdf>]

Trilla, J., i Novella, A. (2011). *Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia*. *Revista de Educación*, 356, 23-43.

Trilla, Jaume (2012): *Los discursos de la educación en el tiempo libre*. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, pp 30-44.

Urresti, M. (2014): *La participación política de los jóvenes: entre la incomodidad y los fantasmas*. *Sociales en debate*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. [Disponible online en: <http://bit.ly/2IIZKJ1>]

Vallory, E. (2007): *L'educació en la ciutadania global*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. [Disponible online en : <https://repositori.upf.edu/handle/10230/12256>]

Vallory, E.; Pérez, D. (2003): *La participació associativa genera implicació política*. Col·lecció *Reflexions en Veu Alta*. Barcelona, Fundació Escolta Josep Carol.

Verba, S., Nie, N. H., & Kim, J.-O. (1978). *Participation and political equality: A seven-nation comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. (1995). *Voice and equality. Civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.

Vilarasa, A. (2007). *Del ciutadà que vota al ciutadà que delibera: educar per a la democràcia radical*. *Escola Catalana*, 42, 436, 15-17.

Villarini, A. (2006): *Subjetividad democrática y competencias ciudadanas*; en D'Angelo, O. (2009) : *Competencias para la participación social. Retos y apuestas en los nuevos contextos sociales*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana. [Disponible online en : <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20121130015240/ovidio10.pdf>]

Walther, A. (2012). *Learning to participate or participating to learn?* In Walther A., Loncle P., Cuconato M., & Muniglia V. (Eds.), *Youth participation in Europe: Beyond discourses, practices and realities* (pp. 189-206). Bristol: Bristol University Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qgr4k.16>

White, S. (1996) *Depoliticising development: the uses and abuses of participation*. A Development in Practice 6, 1 (6-15).

Wilcox, D. (1994). *The Guide of efective participation*. Delta Press: Brighton. [Disponible online a : <http://www.partnerships.org.uk/guide/index.htm>]

Wolfinger, R.,: Rosentone, S. (1980): *Who Votes?* New Haven, C. T.: Yale University Press.

Yoo, Hokeun (2014): *Non-Formal Education and Political Participation in Post-Socialist Countries*. Asian Journal of Human Services, Asian Society of Human Services, Cheoungju University.

Zubero, I. (2014): *Participación, ciudadanía y exclusión social*. Educación social: Revista de intervención socioeducativa, (57), 67-80; en Morata, T. et al. (2018): *Ocio, Acción Sociocultural y Cohesión Social*. Grupo de Investigación de Innovación y Análisis Social (GIAS), URL, Barcelona.

