

**Participación comunitaria en los centros de secundaria  
desde una perspectiva intercultural**  
**Community participation in secondary schools from an intercultural perspective**  
**Participação comunitária em centros secundários a partir de uma perspectiva  
intercultural**

\*Marta VENCESLAO, \*\*Rosa MARÍ y \*\*Beatriz ESTEBAN  
\*Universidad de Barcelona y \*\* Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 30.IX.2023  
Fecha de revisión: 20.X.2023  
Fecha de aceptación: 13.XI.2023

**PALABRAS CLAVE:**

Educación;  
enseñanza  
secundaria;  
participación  
ciudadana;  
pluralismo cultural;  
democracia.

**RESUMEN:** Este artículo examina el papel crucial de la participación educativa en los centros de secundaria en su compromiso con la promoción de la interculturalidad, la convivencia y los valores democráticos. Está inscrito en el marco de una investigación más amplia con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha durante los años 2020-2022. Se utilizó como instrumento un cuestionario con preguntas en escala tipo Likert (con 31 ítems) a la comunidad educativa acerca de la participación y las acciones educativas que la impulsan. El estudio se centra en dos cuestiones clave acerca de la interculturalidad desde las cuales articular los resultados: a) ¿Los programas de participación en centros de secundaria son un vehículo para fomentar una mirada plural de la sociedad y favorecer la convivencia en la comunidad educativa? y b) ¿Cuáles serían las líneas de trabajo en dichos centros que, desde la Educación Social, fomentaran la interculturalidad desde la participación? Los resultados mostraron la valoración de la participación del conjunto de la comunidad y también las dificultades para desarrollarla. Prestamos especial atención al análisis de las categorías asociadas a la interculturalidad y a cómo éstas se materializan en los centros educativos, así como su vinculación con su entorno social inmediato. Participaron 60 centros y se respondieron un total de 1.620 cuestionarios, que se analizaron a partir de un método cuantitativo descriptivo y no experimental. Se expone el análisis de los resultados que midieron la dimensión social y comunitaria de la participación desde una perspectiva intercultural, con el objetivo de determinar en qué medida el fomento de la pluralidad en los programas de participación podía impulsar el sentimiento de pertenencia, la integración y la mejora de la convivencia en los centros educativos de secundaria, así como su apertura y compromiso con la comunidad.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**Marta Venceslao:** Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant, zona planta. C.P. 08035 Barcelona.  
E-mail: mvenceslao@ub.edu

|   |   |
|---|---|
| <p><b>KEYWORDS:</b><br/>Education;<br/>secondary education;<br/>citizen participation;<br/>cultural diversity;<br/>democracy.</p> | <p><b>ABSTRACT:</b> In this article we examine the crucial role of educational participation in secondary schools to promote interculturality, coexistence, democratic values and social commitment. The topic is presented on the basis of a study carried out in the Community of Castilla-La Mancha during the period of 2020-2022. A Likert-type questionnaire (with 31 items in three specific blocks: knowledge, actions and praxis in schools) was given to students, teachers and families about participation and the educational actions that promote it. The results of the research are presented through two key questions based on the analysis of the findings of 4 items on interculturality: a) Are participation programmes in secondary schools a way to promote a plural view of society and coexistence in the educational community? and b) What would be the lines of work in these centres that, from Social Education, would promote interculturality through participation? The results showed the assessment of the participation of the entire community and the difficulties in developing it. In this article, we focus on that part of the study in which the categories associated with interculturality were analysed and how these are carried out in the schools, as well as their link with their immediate social environment. 60 centres participated and a total of 1,620 questionnaires were answered. They were analysed using a non-experimental quantitative method. The text analyses the specific factors that determine the importance of a social and community perspective in education. The need to promote an intercultural perspective which, in a cross-curricular manner, promotes the integration of the entire educational community is determined.</p>  |
| <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b><br/>Educação;<br/>ensino secundário;<br/>participação;<br/>pluralismo cultural;<br/>democracia.</p>     | <p><b>RESUMO:</b> Este artigo examina o papel crucial da participação educativa nas escolas secundárias para promover a interculturalidade, a convivência, os valores democráticos e o compromisso social. O tema é abordado a partir de um estudo realizado em Castela-La Mancha, durante o período 2020-2022, no qual foi repassado à comunidade educativa um questionário do tipo Likert (com 31 itens) sobre a participação e as ações educativas que a impulsionam. Centrám-nos em duas questões-chave sobre a interculturalidade a partir das quais articulamos os resultados que apresentamos: a) Os programas de participação nas escolas secundárias são um veículo para promover uma visão plural da sociedade e promover a convivência na comunidade educativa? b) Quais seriam as linhas de trabalho nestes centros que, a partir da Educação Social, promovem a interculturalidade através da participação? Os resultados mostraram a valorização da participação de toda a comunidade e também as dificuldades em desenvolvê-la. No artigo centram-nos naquela parte do estudo em que foram analisadas as categorias associadas à interculturalidade e como estas se materializam nos centros educativos, bem como a sua ligação com o seu meio social imediato. Participaram 60 centros e foram respondidos um total de 1.620 questionários, que foram analisados através de um método quantitativo não experimental. O artigo apresenta e analisa os resultados que mediram a dimensão social e comunitária da participação numa perspectiva intercultural, com o objectivo de determinar em que medida a promoção da pluralidade nos programas de participação poderia impulsionar o sentimento de pertença, a integração e a melhoria da convivência no ensino secundário. escolas, bem como a sua abertura e compromisso com a comunidade.</p> |

## Introducción

El ejercicio de la ciudadanía requiere de la participación en los asuntos que nos afectan como sociedad. A su vez, la participación ciudadana necesita de un proceso educativo planificado e intencional que invite a las personas a fortalecer vínculos comunitarios e implicarse en la mejora del propio entorno. Este aprendizaje puede consolidarse a través de las experiencias de la participación. En este sentido, los centros de educativos devienen un lugar privilegiado para que estas experiencias de participación real produzcan efectos formativos (Bär *et al.*, 2022; Esteban *et al.*, 2022; Novella *et al.*, 2022). Sabemos que, en un entorno globalizado la educación desempeña un papel fundamental en la formación de individuos que puedan vincularse a una sociedad plural y en constante cambio. Investigaciones recientes sobre ciudadanía e infancia señalan la pertinencia de

promover espacios y tiempos para la participación en los centros de enseñanza como elementos fundamentales que permiten que las infancias y las adolescencias se reconozcan a sí mismas como sujetos de derecho, pero también como parte de una comunidad (Esteban, *et al.*, 2022; Llena *et al.*, 2022; Ten Dam, 2020). Instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Unión Europea (UE) sostienen que la participación es uno de los objetivos centrales del proceso educativo, además de un elemento fundamental de integración social. De este modo, como ya hemos apuntado en trabajos anteriores (Marí, 2021; Venceslao, 2021) aplicando una perspectiva social y comunitaria, la participación educativa va más allá del aula y abarca diversas formas de implicación en la vida del centro y de su entorno inmediato (Ribeiro y Menezes, 2022). Este artículo explora en qué sentido la comunidad

educativa de los centros de secundaria percibe los programas de participación y en qué medida estos constituyen un factor de valoración de la pluralidad y el compromiso social. Para ello, nos preguntamos acerca del marco desde el cual se articula la interculturalidad en educación y cuáles son los referentes que orientan las prácticas educativas en este sentido.

## 1. Participación como experiencia de lo plural

La interculturalidad constituye una ética y una praxis que necesariamente atraviesa el conjunto de la comunidad educativa desde tres referentes: el del pensamiento y la interrogación acerca de aquellos temas de relevancia social respecto de la convivencia, la ciudadanía y la pluralidad; el que desde ellos nos impulsa hacia la revisión de las prácticas que desarrollamos como educadores o docentes; y, por último, el que implica a través de acciones de participación al conjunto de la comunidad educativa y trasciende hacia la comunidad, al contexto social y al entorno familiar de los estudiantes. Educación, cultura e identidad son así los ejes básicos de reflexión para el desarrollo de una perspectiva intercultural (Caetano *et al.*, 2020; Meunier, 2014). Toda acción educativa transmite de algún modo modelos culturales y de identidad desde las acciones que desarrolla, ya que articula formas específicas de convivencia y relación a través de las representaciones sociales que despliega en su actividad educativa con los estudiantes. La UNESCO (2001) señaló que:

*[...] el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.*

Desde este punto de partida, la perspectiva intercultural en educación está necesariamente anudada a la de participación de la comunidad educativa al implicar la adhesión a los principios democráticos y de ciudadanía como condición de la pluralidad. La participación en los centros educativos se define como aquella praxis que integra, sin distinción, a todos los colectivos y personas que conforman la comunidad desde una mirada compleja y comprometida con la convivencia y lo que esta significa. En este sentido, desde el campo pedagógico (Feito, 2010; Eurydice, 2012; Caride, 2017; Hart, 1992), se ha señalado con recurrencia la necesidad de aprender dicha

praxis en el seno de contextos educativos que la promuevan, tomando como punto de partida los valores democráticos para favorecer la expresión de las diferencias individuales y colectivas. Podría decirse, por tanto, que la participación cuenta con una dimensión *social*, vinculada a la implicación en la sociedad y el desarrollo de principios igualitarios, y otra *ética*, vinculada a la responsabilidad y a una actividad comprometida con la justicia, la dignidad de las personas, las comunidades y los derechos humanos (Marí, 2004; Gaitán y Liebel, 2011).

La participación en un marco intercultural supone acciones hacia la revisión de los modelos conceptuales desde los que definimos la convivencia. La interculturalidad no es un relato sobre los *otros*, sino un proceso social que enfrenta a la comunidad educativa con su propia complejidad a través de la participación en todos los ámbitos del centro, desde el encuentro, pero también desde el conflicto y el desacuerdo. La participación, desde una perspectiva intercultural, implica que lo plural no se presente como la excepción o lo diferente, sino como la propia identidad del centro, no solo en los discursos o valores que trasmite, sino principalmente en las acciones y modos de representación que se ponen en juego en las actividades cotidianas. Es una apuesta por comprometer al conjunto de la comunidad educativa en lo que ocurre en el centro y más allá de él a través de la integración y la visibilidad de las distintas voces que lo conforman. Más que asimilar o comprender la identidad del *otro*, apostar por la participación implica generar los espacios y tiempos necesarios para que cada cual en su proceso educativo pueda apropiarse de los contenidos siempre heterogéneos de la cultura y transformarlos en su propia manera de estar en sociedad. La interculturalidad es una propuesta educativa que aborda de forma transversal temas como la discriminación, el racismo y la exclusión social (Marí, 2014) y necesita de la participación para ser una realidad en la vida cotidiana más allá de lo puramente académico y más allá de las paredes de las aulas.

Por ello, un modelo para la convivencia y la ciudadanía no configura únicamente un relato sobre los valores, principios o normas que rigen un determinado centro, sino que se desarrolla a partir de los ejes que permiten que todos los colectivos que conforman una comunidad educativa puedan implicarse en la vida del centro desde su propia idiosincrasia y sus propias formas de estar en sociedad. Lo que la cultura nos muestra respecto a la participación y la convivencia es que, en realidad, todo grupo está atravesado por múltiples referentes sociales y culturales y es por ello por lo que la participación en los centros

no puede desplegarse desde modelos acabados o rígidos, sino que precisamente por la práctica educativa que propone, es un proceso abierto al cambio y a las transformaciones. Aunque todo centro tiene una cierta seña de identidad que lo define, la participación (considerada desde las experiencias de sociabilidad, la multiplicidad de las formas de pertenencia y los procesos de cambio de quienes los integran) necesita de la articulación de la adhesión a lo común y a lo que nos hace semejantes desde su expresión plural y caleidoscópica.

### 1.1. Participación como inmersión de lo común

La dimensión educativa de la participación es al mismo tiempo formar parte de lo común. Autores ya clásicos como Dewey (2004) indicaron que uno de los propósitos de la educación era dotar del utillaje necesario al alumnado para que fuera capaz de compartir una vida común. Lo educativo es mediación entre la cultura, el saber y el mundo social en el que nos desenvolvemos. Es también la posibilidad de formar parte de ese mundo y actuar en él (Marí *et al.*, 2016). La ciudadanía que nos enseña la participación en los centros educativos es la que brinda al conjunto de la comunidad educativa el pasaje a lo común desde la experiencia particular. Por ello, partimos de que la participación necesita materializarse de algún modo en el quehacer del centro y estar articulada a un sentido social y comunitario más amplio. Participar es un aprendizaje de la responsabilidad, entendida en el sentido de hacerse cargo de los procesos y sucesos que implican la propia vida y la del entorno inmediato. La finalidad de la participación educativa, más allá de la convivencia en el centro, se encontraría en el barrio y en el municipio en tanto que acción política y ciudadana, como aprendizaje de una ética social basada en la igualdad y la justicia. Siguiendo a Escudero (2006), podríamos decir que se trata precisamente de una *ética de la comunidad*, que adopta valores democráticos que fortalecen lo común sin pasar por alto la diversidad, al tiempo que toma el bien común como elemento central de los propósitos y responsabilidades que asume. En esta ética subyace una idea de democracia que pone el acento en la justicia social y la ciudadanía plena como apuesta política por la cohesión social (Subirats, 2011). En otras palabras, el compromiso de la educación con los procesos de participación se entronca en su dimensión política, entendida como aquello que enuncia y defiende el bien común.

### 1.2. Participación como inmersión en lo intercultural

Los centros educativos son los espacios y los tiempos de ensayo y aprendizaje de esa experiencia. Incorporar la dimensión intercultural en todos los programas de participación es un compromiso necesario para dar lugar, dar voz, a todos los individuos y colectivos de una sociedad; lugar para la palabra, la expresión y el reconocimiento, pero lugar también para su implicación en los asuntos públicos de su sociedad.

No se trata únicamente de la elaboración de un discurso crítico en torno a los procesos de dominación y/o control de las sociedades actuales, sino de una acción pedagógica capaz de construir alternativas a los itinerarios dominados por el consumo, la competitividad y la alienación social que puedan ser también viables para los proyectos individuales y la participación de las personas en sociedad. Razonar, como indica Morin (2015), en términos de procesos educativos a largo plazo y no en términos de oposiciones binarias del tipo *integración-exclusión* o proyectos de corto alcance y problemáticas parciales para acceder a una mayor autonomía, a la propia responsabilidad y a itinerarios de vida que no estén únicamente basados en las exigencias del mercado o de las temáticas sociales dominantes. En tanto que individuación, la acción educativa se encuentra en el orden de la praxis, no es una acción casual. Como acción de socialización remite a la puesta en relación con un *otro* colectivo y a todo lo que ello implica, como un “vivir juntos” (Morin, 1999).

La participación prepara para el aprendizaje de la ayuda recíproca, el reconocimiento mutuo y la cooperación y organiza, en este sentido, una práctica educativa colectiva. Es una movilización a través de acciones educativas para la construcción de proyectos comunes (Gillet, 2013 y 2014). El mismo autor refiere que la participación educativa (en tanto ejercicio de ciudadanía y aprendizaje democrático) necesita orientarse desde premisas que confluyan hacia:

- La reflexión y el pensamiento respecto de las dimensiones sociales, económicas, culturales y políticas de lo que acontece en un nivel local o inmediato en los centros educativos.
- El análisis de las situaciones, vivencias, experiencias que permita construir un relato de lo que pasa y establecer las necesidades del conjunto de la comunidad educativa.
- La acción compartida a través de proyectos abiertos y articulados desde el proceso que los sustenta y no tanto desde sus resultados.

- La movilización de todos los agentes implicados: estudiantes, familias, entidades desde las iniciativas de estos y la creación de espacios de conversación, debate y acuerdos.

Ante el individualismo y la competitividad como única vía de integración en la sociedad, la participación educativa plantea que la mejor estrategia para el éxito individual es la cooperación, el trabajo colectivo y la reciprocidad, en cómo favorecer espacios de solidaridad y ciudadanía compartida, ya que constata que la mayor parte de problemáticas que padecen las personas tienen que ver con cuestiones colectivas y sociales como la injusticia, la pobreza, la desigualdad, el modelo patriarcal y la falta de democracia real, la exclusión e invisibilidad de colectivos y grupos históricamente excluidos, su invisibilidad o escaso reconocimiento y las malas políticas cortoplacistas, además del injusto reparto de los bienes sociales.

## 2. Metodología

La investigación tuvo como objeto de estudio la participación en los centros de secundaria de Castilla-La Mancha (2020-2022), con el propósito de conocer el sentido y la importancia que los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa otorgaban a la participación en sus centros y ofrecer un modelo educativo desde el cual impulsar programas para la democratización de las prácticas participativas partiendo de tres pilares: la convivencia, la inclusión y la apertura hacia la comunidad.

Para la realización del estudio se utilizó un cuestionario de carácter descriptivo y exploratorio para alumnado, familias, profesorado y personal (cursos 1º y 4º de ESO), en un total de 60 centros públicos de Castilla-La Mancha. Las unidades primarias de la muestra fueron los centros educativos y las unidades secundarias, los grupos distribuidos por aulas. Las variables de estratificación explícitas fueron la provincia, el hábitat poblacional donde se ubicaba el centro educativo (urbano, semiurbano, semirural y rural) y el tamaño de la población matriculada en cada hábitat. Además del cuestionario, se realizaron entrevistas en profundidad con cada uno de

los grupos seleccionados. El muestreo fue no probabilístico incidental, tratando de garantizar la representatividad de los centros educativos y colectivos en cuanto a su hábitat de implantación.

En relación con la validación y fiabilidad del cuestionario, se obtuvo una muestra de 231 participantes (56,3% alumnado; 23,4% familias y 20,3% profesorado). Así mismo, tras su consentimiento informado para participar de forma voluntaria y anónima en el proceso de validación, se realizó una prueba piloto a una muestra del universo de estudio aplicando el cuestionario a un total de 97 estudiantes, 54 padres y/o madres y 47 profesores/as. Para la fiabilidad del instrumento se siguió el enfoque del análisis de consistencia interna de los ítems, a través del cálculo de los coeficientes de Alpha de Cronbach, y para la elaboración de la estructura del instrumento, un AFC mediante la aplicación de metodología S.E.M. (Structural Equation Modeling) y así validar el constructo del instrumento, con la intención de verificar el modelo teórico propuesto, incluyendo todas las variables del estudio.

El AFC permite explicar cómo variables observadas o medidas reflejan variables latentes. Con la ayuda de la herramienta informática IBM SPSS AMOS versión 21, se especificó el modelo inicial propuesto a nivel teórico, a través de las dimensiones y subdimensiones expuestas. Se utilizó el análisis de estructuras de covarianza para comprobar si los ítems incluidos en el cuestionario explican el factor al que pertenecen.

Para un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 2,42%. El tamaño de la muestra final quedó establecido en 1.620 unidades muestrales (estudiantes). En este artículo analizamos específicamente aquellas cuestiones que introducían la dimensión intercultural respecto de la participación en los centros y su entorno social inmediato. Para ello, se seleccionaron las cuatro preguntas (del total de 31) que analizaban esta medida para los colectivos de estudiantes, profesorado y familias. Las dimensiones de análisis utilizadas en el estudio, a partir de las cuales se configuraron y validaron las preguntas de cuestionario, y desde el que establecimos el análisis de resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 1: Dimensiones y categorías del análisis**

| Dimensiones de análisis de la participación educativa | Descripción vinculada a la perspectiva intercultural  |
|---|---|
| Igualdad  | Equidad, justicia social y reciprocidad.  |
| Comunicación  | Diálogo, pacto y acuerdos desde el reconocimiento mutuo.  |
| Implicación   | Compromiso ético con la comunidad y el bienestar del grupo.   |
| Ciudadanía  | Vecindad, lo común como principio rector. Valores compartidos.  |
| Respeto por la diversidad                             | Aceptación de lo plural de las culturas e identidades como expresión "normalizada" de la sociedad.  |
| Convivencia democrática                               | Colaboración, apoyo compartido, confianza   |
| Integración e inclusión                               | Sentido de pertenencia en la comunidad educativa, identificación. Reconocimiento de los derechos individuales y de la participación en la comunidad en igualdad de condiciones. |

La primera de las preguntas analizadas en este artículo planteaba la relación entre el concepto de participación y las categorías que definimos previamente vinculadas a la perspectiva intercultural. De estas cabe destacar aquellas que refieren que la participación democrática implica un sentido de pertenencia, una ética respecto de la comunidad y su bienestar, así como un compromiso con la igualdad social desde una mirada plural, tal y como desarrollamos en la tabla anterior. La segunda pregunta incidía en las prácticas de participación en contextos educativos de secundaria como factor de mejora de la convivencia en el conjunto de la comunidad educativa. La tercera interrogaba a cada grupo acerca de si la participación favorecía el sentimiento de integración, pertenencia e identificación, constituyéndose un elemento de sensibilización y respeto hacia la diversidad. Por último, el cuarto ítem seleccionado fue aquel que vinculaba las acciones de participación en el centro con su dimensión comunitaria y social, desde el nivel de implicación de cada uno de los grupos en dichas acciones y su compromiso con ellas.

En último lugar, los criterios éticos se aplicaron teniendo en cuenta lo dispuesto en la Declaración de Helsinki. La participación fue anónima, realizando el cuestionario *on-line* en el que se incluía consentimiento informado sobre el tratamiento de datos, garantía de anonimato y autorización previa en el caso de los estudiantes al tratarse

de menores. Para ello se realizó un contacto previo con los centros que aceptaron participar, vía correo electrónico y vía telefónica. Se envió a todos los centros un documento explicando el proceso de investigación, las condiciones de participación y el procedimiento, solicitando asimismo la autorización correspondiente para la realización del cuestionario en caso de los estudiantes. Por último, se informó del *feed-back* propuesto respecto a los resultados del estudio, que consistió en reuniones informativas, formación y una publicación para la implementación de programas de participación en los centros.

### 3. Resultados

#### 3.1. Las voces de los estudiantes, las familias y el profesorado sobre la idea de participación y su importancia en la convivencia de los centros

Respecto a las dos primeras preguntas y a cuáles son los conceptos que relacionan estudiantes, familias y profesorado con la idea de interculturalidad acerca de la participación, pudimos ver que, para el conjunto de los grupos, los vínculos que establecieron entre los distintos significados de estudio destacan principalmente la convivencia, el respeto por la diversidad y el compromiso con la comunidad. La Figura 1 ilustra esta cuestión a partir de las categorías analizadas.

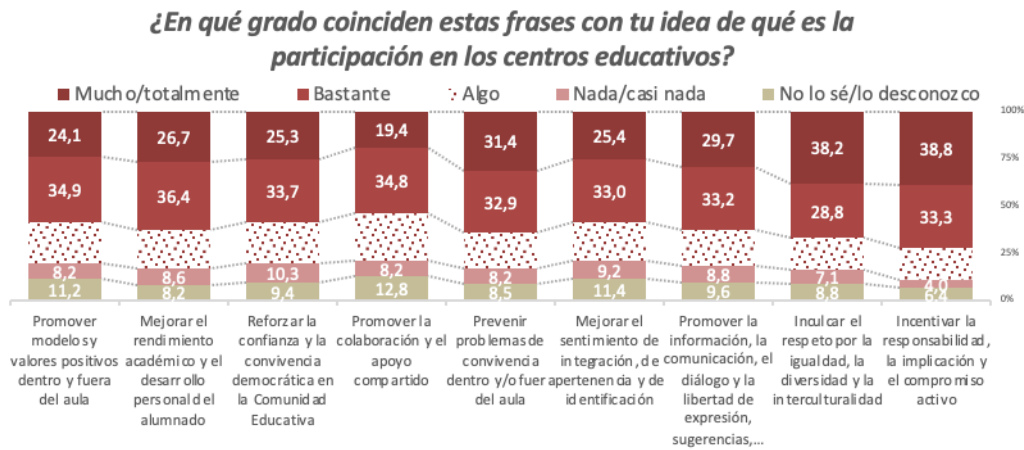


Figura 1. Significados del concepto de participación.

**3.2. Significados de la participación y su importancia en la convivencia**

En términos generales, la participación se contempla como una acción que parte del respeto hacia el otro, al tiempo que la igualdad es entendida como elemento central de la convivencia. Las categorías que en nuestro modelo asociamos a la interculturalidad están relacionadas con la responsabilidad y el compromiso con la comunidad educativa. Asimismo, es entendida como una herramienta para la prevención de los conflictos relacionados con la sociabilidad. En este sentido, podemos corroborar que la participación constituye un factor necesario para el aprendizaje de los valores democráticos y la mejora de las relaciones personales. Los resultados señalaron que las acciones participativas suponen una experiencia de cooperación y apoyo entre los miembros de la comunidad educativa y que estas revierten no solo en una mejor convivencia en los centros, sino también en su comprensión como ejercicio de ciudadanía. Podría decirse que el valor de la participación se articula en los principios éticos que sustentan a su vez la interculturalidad,

destacando entre ellos la creación de vínculos personales más allá del grupo inmediato y la confianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Una de las claves en los tres colectivos estudiados sería la participación como elemento que favorece una mayor pluralidad y paridad en la representatividad de los distintos grupos. Esa visibilidad es la que influye en la disminución de los conflictos y en el anclaje de valores asociados a la convivencia.

Igualmente, cabe señalar que hubo una menor convicción respecto a que la participación fuera relevante en la identificación con el centro y el sentimiento de pertenencia, aunque las respuestas sí reflejaron la necesidad de una mayor implicación por parte de todos los grupos en proyectos orientados a crear espacios de encuentro y diálogo que pudieran promoverlo.

Por otro lado, cabe decir que el sexo no influyó de manera significativa en las respuestas ni en sus jerarquías, aunque sí hubo un mayor número por parte de las mujeres en realizar valoraciones positivas respecto de la participación como elemento clave para una convivencia articulada a los conceptos de pluralidad y democracia.

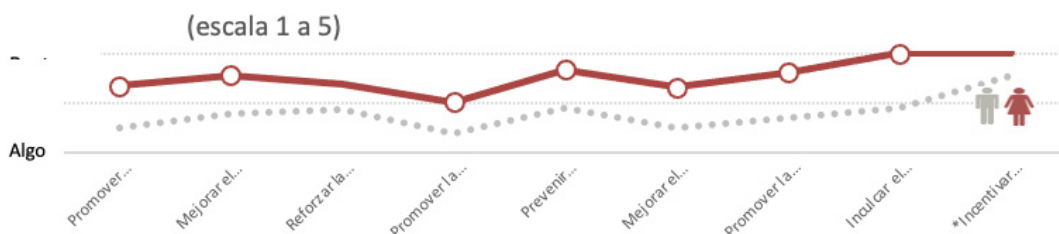


Figura 2. Identificación con definiciones del concepto de participación educativa en ESO según el sexo.

Por último, y atendiendo a la especificidad de cada colectivo respecto del convencimiento sobre la necesidad de implementar actuaciones orientadas a mejorar la convivencia y la inclusión

educativas, es importante señalar las diferencias en las respuestas del personal de los centros respecto de las familias y el alumnado. De los tres grupos, el personal docente expresó una mayor

convicción respecto a los principios asociados a la participación, viendo en los programas educativos una herramienta educativa eficaz para incorporarlos, tanto en las actividades académicas como en todos aquellos proyectos de apertura hacia la comunidad y las familias. Por su

parte, el alumnado sería el colectivo que mostró una mayor distancia respecto al reconocimiento de los principios asociados a la participación y a que estos tuvieran un impacto real en la vida de los centros.



Figura 3. Identificación con definiciones del concepto de participación educativa en ESO según el Colectivo.

### 3.3. La mirada del alumnado, las familias y los docentes y acerca de la participación como agencia para la identificación con el centro y el compromiso con la comunidad

En referencia a la tercera y cuarta pregunta analizadas, el alumnado fue también el colectivo que menos utilidad confirió a los programas de participación, reconociendo su desconocimiento sobre los mismos o su simple existencia, más allá de los órganos puramente formales de representación, en los que tampoco se sentía implicado. No obstante, al menos la mitad del alumnado sí otorgó un valor positivo a estos

programas respecto de su integración en la comunidad y la concienciación hacia valores éticos vinculados a la perspectiva intercultural, como serían la igualdad y el reconocimiento de la pluralidad. Cabe apuntar que, en general, no identificaron que estos incidieran en la mejora de la convivencia o en las relaciones entre ellos. Tampoco constituían valores significativos para la mejora de su confianza en la comunicación con el resto de la comunidad educativa. Sus dudas fueron relevantes respecto a la repercusión que el trabajo participativo pudiera tener en sus procesos de integración en los centros y/o la comunidad.

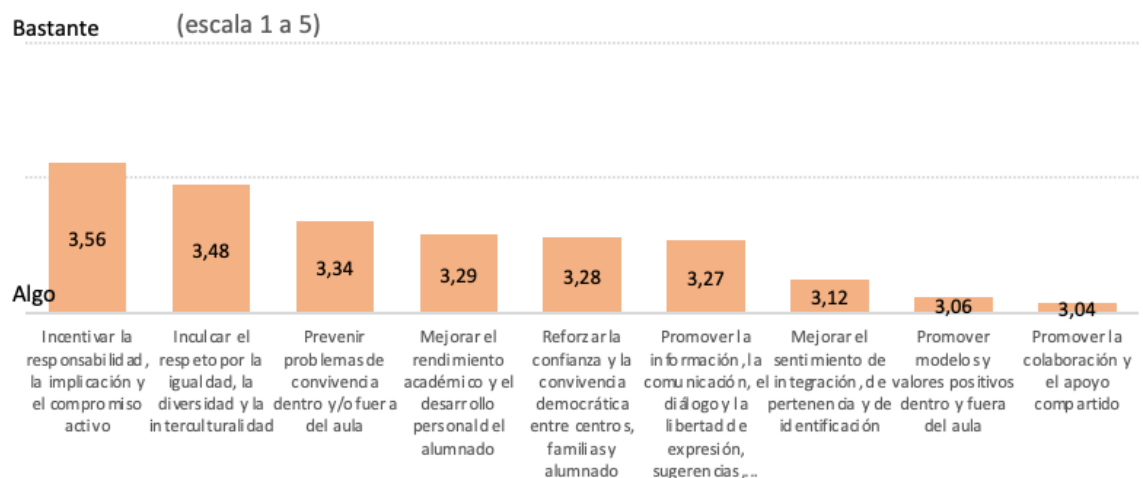


Figura 4. Jerarquía de medias del alumnado en la identificación con distintos aspectos que definen el concepto de participación educativa.



De manera global, las respuestas del alumnado sobre la participación como elemento de integración o compromiso con la comunidad establecieron tres dimensiones desde las cuales construir programas participativos que pudieran constituir una experiencia real para los estudiantes:

- Las acciones participativas en los centros habrían de conseguir formas de comunicación, relación y colaboración más fluidas y abiertas entre los distintos miembros de la comunidad.
- Dichas acciones habrían de sensibilizar sobre el compromiso con principios vinculados a la interculturalidad y a prácticas democráticas.
- Los proyectos participativos tendrían que promover la horizontalidad de la información, así como favorecer un clima abierto al diálogo y la expresión de la pluralidad.

Respecto a las familias, podemos ver que el sentido que estas confieren al concepto de participación ciudadana obtiene una alta capacidad explicativa (91,3% de varianza total) si agrupamos las respuestas también en tres dimensiones:

- La principal perspectiva desde la que interpretaron las acciones participativas fue la intercultural, es decir, visibilizando la diversidad. En este sentido, vemos que las acciones de participación cobran sentido cuando están vinculadas a actuaciones que mejoren el sentimiento de pertenencia/integración en el centro.
- Los programas de participación tienen una mayor relevancia en relación con el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes que en lo relativo a fomentar la integración en la comunidad.
- El convencimiento de que una mayor participación pudiera favorecer la colaboración y el apoyo mutuo entre los diferentes grupos de la comunidad tuvo una escasa valoración en este grupo.

Sobre la integración y su dimensión comunitaria, las familias se perciben a sí mismas como el colectivo más alejado de la participación y de los proyectos que los centros desarrollan en este sentido, tanto en las aulas como en la comunidad, más allá de su representación en los órganos colegiados. Este grupo destacó la falta de iniciativas que dieran una mayor visibilidad a su heterogeneidad o de grupos de trabajo que las implicaran en cuestiones como la convivencia o la inclusión. Asimismo, las familias señalaron su desconocimiento respecto a los canales e instrumentos que pudieran mejorar las relaciones,

el compromiso y la implicación en la comunidad educativa. Para este grupo, la organización de los centros no favorece un clima de apertura y participación hacia la comunidad ni las implica tampoco en que este pueda desarrollarse. Su presencia en los centros como elemento mediador con la comunidad quedaba así escasamente visibilizado, destacando que su rol era el de un mero apoyo logístico a las acciones que los institutos lideraban. En líneas generales, las familias se percibían a sí mismas en un papel secundario y pasivo respecto de los programas de participación. Tampoco se reconocían como impulsoras de principios o acciones vinculadas a la interculturalidad. Muchos de ellos expresaron la distancia entre la importancia de la participación, la convivencia y la pluralidad y la realidad cotidiana de los centros. Igualmente, señalaban que no los sentían como espacios propios, más allá de los aspectos puramente académicos de sus hijos e hijas y de los momentos conflictivos en los que sí eran convocados. De otro lado, señalaban la falta de compromiso e interés en aquellos temas de carácter global que no afectaban directamente al ámbito académico del alumnado.

Por último, es importante apuntar que el personal docente constituye el colectivo que mayor relevancia otorgó a los programas de participación. Destacaron que la participación constituía un factor de integración cuando se realizaba desde una perspectiva intercultural. En este sentido, cabe destacar que en las respuestas del profesorado y el personal docente en general se constató la vinculación que se establecía entre las prácticas participativas, la apertura de los centros y la mejora de su trabajo. Su cualificación profesional constituyó así el punto de partida respecto de los significados y contenido de las acciones participativas como modelo educativo que era necesario introducir en su labor y en el conjunto de los proyectos del centro. De la misma manera, se identificaban como agentes centrales de transmisión respecto del resto de la comunidad educativa para que las acciones participativas consiguieran los objetivos buscados.

Tomando de manera individual las distintas categorías y contenidos de los programas de participación, para el personal docente, participar ayuda a dar visibilidad y protagonismo al conjunto de la comunidad educativa y es, al mismo tiempo, un factor importante para su implicación y responsabilidad educativa. Las acciones en las cuales se fomentan estas prácticas redundan siempre en una mayor valoración y respeto entre sus miembros desde la sensibilización hacia temáticas que incluyan la igualdad, la diversidad y la interculturalidad.

Sin embargo, desde estos postulados, mostraron también dudas acerca de su efectividad real y una mayor distancia respecto al sentimiento de pertenencia a la comunidad o para promover la colaboración y el apoyo compartido en un contexto de convivencia democrática.

En un nivel multivariable, estas respuestas se agruparon también en tres grandes ejes sobre los que abordar el trabajo en este campo:

- El respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad va unido al desarrollo de la responsabilidad, la empatía y el compromiso activo.
- La educación en valores establece un clima positivo para la convivencia y el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo académico y personal del alumnado.
- La mejora en la información, la comunicación, el diálogo y la libertad para expresar libremente las aportaciones e ideas son claves para avanzar en la inclusión, la convivencia democrática, la confianza y el apoyo mutuo.

#### 4. Discusión y conclusiones

La convivencia en las escuelas aparece como una de las tareas fundamentales en la construcción de marcos democráticos y participativos. Como ya han señalado otros trabajos (Gómez-Hurtado *et al.*, 2021; Escarbajal-Frutos *et al.*, 2019; Barrett, 2018; Leiva, 2017; Escarbajal-Frutos, 2015), la comunidad educativa necesita vivir la democracia como forma de adquisición de los valores interculturales de acogida, participación y crítica en las sociedades plurales, diversas y complejas. En esta línea, nuestra investigación muestra el reconocimiento de la participación por parte de los centros de secundaria como un elemento central en la educación de los adolescentes y jóvenes. A su vez, el reto de construir contextos educativos interculturales aparece como una preocupación de los centros y los agentes educativos que conviven en ellos (Pérez Jorge *et al.*, 2023). En esta línea, podríamos decir, en un primer nivel y a partir de los resultados del estudio, que es percibida como una acción educativa necesaria para el aprendizaje de los principios básicos de la ciudadanía desde una perspectiva intercultural. A partir del análisis de las preguntas estudiadas y también del marco de reflexión establecido en el primer punto, la participación se vincula necesariamente a una dimensión ética y a una praxis que permite a su vez la sensibilización hacia la diversidad, la convivencia y la integración en tanto que un “formar parte” de la comunidad (Esteban *et al.*, 2022; Novella *et al.*, 2022; Bär *et al.*, 2022). En las categorías de análisis utilizadas en la investigación se planteó

en qué sentido las acciones de participación y su aprendizaje quedaban anudadas a la construcción de la subjetividad y autonomía desde valores plurales y comunitarios en la adolescencia y en qué forma suponían un mayor sentido de pertenencia e integración en lo común.

Desde esta perspectiva, los resultados visibilizan dos niveles de interpretación que nos invitan a la reflexión. En el primer nivel (respecto a los dos primeros ítems analizados), que atendía los significados del concepto *participación* y nos mostraba también las expectativas acerca de lo que la participación aporta al conjunto de los colectivos consultados y a cómo construimos comunidad, podemos ver que:

- El conocimiento y la reflexión acerca de los significados de la participación se amplió en los tres grupos, vinculándola a la sensibilización hacia temáticas y problemáticas sociales globales que trascienden lo individual. Así, participar significa convivir desde la igualdad, reconocer la diversidad, comprometerse en la sociedad, cooperar e implicarse con el otro en acciones de apoyo mutuo.
- La necesidad de orientar la participación hacia la visibilidad de lo plural, lo heterogéneo y lo singular refleja la dimensión intercultural que atraviesa y da sentido a los programas participativos. Expresa también la demanda de reconocimiento y la posibilidad de protagonismo en tanto que se experimenta como “tener voz”, posibilidad de “expresarse” y de “comunicarse” y capacidad para “actuar”. Demanda que, como veremos en el siguiente apartado, se expresaba como “ausencia” en las prácticas cotidianas de la comunidad educativa.
- Las diferencias encontradas respecto a la valoración e importancia dada a los programas de participación en los centros son también reflejo de la posición y lugar ocupado en ellos, siendo el personal docente el que ostentaba un mayor conocimiento, pero que no se traducían necesariamente en una mayor centralidad de las acciones participativas en su hacer cotidiano. Por su parte, los estudiantes reflejaron un mayor distanciamiento respecto a cómo los principios reconocidos y valorados se concretaban en una praxis que pudieran reconocer como propia en sus centros. Por último, las familias se situaban en una posición ambigua respecto a su capacidad para apropiarse, en tanto que praxis, de los principios de la participación que sí valoraban, ubicando su realización en actividades que estaban fuera de su alcance.

En el segundo nivel de análisis (expresados en las respuestas de los ítems 3 y 4) acerca de cómo los programas y prácticas de participación materializaban los principios de la interculturalidad desde una mayor identificación, integración o compromiso con la comunidad, los resultados mostraron mayores diferencias entre los tres colectivos y, en todos, la expresión de un malestar respecto a la aplicabilidad real y la eficacia de los programas de participación:

- El alumnado no reconocía el centro educativo como un espacio real de participación, aduciendo desconocimiento o falta de información acerca de ella. Los programas de participación son vivenciados como “actividades” complementarias y ajenas a su proceso de formación que se concentra en lo estrictamente académico. De ahí que expresaran su poca utilidad o incidencia en aquellos temas que sí les afectan referidos a su reconocimiento e integración en el seno de la comunidad educativa. Aun valorando su importancia y cómo afectaban estas realidades a sus experiencias cotidianas, sus respuestas no reflejaban una posición que les permitiera actuar o en la que se sintieran compelidos a ello. En este sentido, la comunidad educativa quedaba restringida a su grupo de iguales en todo aquello que trascendiera el espacio “aula”, donde sumarse a los diferentes proyectos de participación formaba parte de actividades paralelas a las materias en tanto que estudiantes y eran más bien experimentadas como obligatorias. Para el alumnado, participar sería poder expresarse “libremente”; contar con canales no formalizados o más abiertos y horizontales de comunicación; convertir los programas participativos en acciones concretas en las que se produjera un cambio de lugar y posición, entendiendo esta como meros receptores de la información y de las actividades. Para ellos, los principios que sustentan la participación y la perspectiva intercultural no formaban parte de la experiencia educativa o las formas de convivencia en los centros ni tampoco se expandían hacia su contexto social inmediato.
- Por su parte, las familias expresaron que la pluralidad y la mirada intercultural no formaban parte de la vida de los centros y quedaban reducidas a acciones puntuales. En sus repuestas podemos ver cómo la perspectiva social y comunitaria se diluye al centrar la importancia de los principios

asociados a la participación en una mayor probabilidad de éxito individual de sus hijas e hijos. Así, los valores democráticos, la participación y el reconocimiento son importantes en tanto que redundan en entornos no conflictivos en una mayor aceptación y reconocimiento de los estudiantes. Igualmente, las familias no se sienten partícipes ni agentes de participación en la comunidad educativa, más allá de los cargos de representación y colaboraciones puntuales. Podríamos decir que las familias se ubican respecto al centro educativo, pero también respecto a la importancia de este en el entorno social, como en una “tierra de nadie” en la que su relevancia o capacidad de acción es muy escasa. Las familias expresaron también falta de implicación y desmotivación debido a la complejidad de las instituciones educativas y la poca efectividad de las acciones de participación en la vida de los centros a largo plazo. En este sentido, ateniendo a las líneas propuestas por Escarbajal-Frutos et. al, 2019, es crucial fomentar el partenariado entre familias y centros educativos a través de los lazos de unión y cooperación en beneficio mutuo de ambas instituciones sociales, de manera que esto redunde en el aumento de la calidad educativa del alumnado.

Asimismo, el profesorado, desde una posición de agentes, reconocía también las dificultades para traducir en experiencia y praxis las acciones participativas y en su traslación en acciones de mayor alcance en el tiempo hacia la comunidad. A la falta de implicación de las familias y a la distancia con el alumnado, para el personal docente sí existe una vinculación efectiva y real entre interculturalidad, participación y compromiso con la comunidad, pero su desarrollo queda limitado por la estructura y la organización de los centros educativos, cuya complejidad impide que dichas prácticas puedan impregnar el conjunto de la comunidad educativa y trasladarse a todos los ámbitos de la vida cotidiana en los centros. Así, siguiendo los hallazgos de Karousiou et al. (2019) es importante tener en cuenta que, para el profesorado, los factores contextuales y profesionales (la intensificación del trabajo, la falta de formación y de recursos, los valores etc.) que afectan a su identidad, tienen relación con la posibilidad o no de implementar perspectivas y prácticas interculturales en los centros.

Tal y como indican Romero-Pérez et al. (2021, p. 29), la perspectiva intercultural es una oportunidad

para reflexionar acerca de la participación en la infancia y la adolescencia, ya que convoca también a la radicalidad democrática y se orienta en su dimensión social hacia la igualdad y la justicia. Participar, como hemos visto, implica poner en el centro de la acción educativa todos aquellos principios que convocan a esta dimensión democrática que señalan las autoras. En nuestro estudio hemos podido observar cómo hay una amplia aceptación y reivindicación de un modelo educativo que, de un lado, genere unas formas de relación y de convivencia en los centros mucho más horizontales y, de otro, que esta realidad se abra a su vez hacia el entorno social inmediato.

Sin embargo, también se han constatado las dificultades que, para el alumnado, las familias y el personal docente supone materializar en la vida cotidiana estas prácticas para que se conviertan en una constante en los modos de hacer de las instituciones educativas abiertas, tanto “hacia fuera” como “hacia dentro” y al tiempo atraviesen lo puramente académico. En este sentido, es en la definición de la formación como algo que está “aparte” de todas las temáticas que impregnan la participación y la interculturalidad donde hallamos la mayor dificultad. Precisamente porque, como han apuntado Moxon y Escamilla (2022), la participación en tanto que praxis que mira hacia una educación democrática y ciudadana, necesita de una formación y unos aprendizajes que la permitan.

Melero *et al.* (2021) señalan en esta línea que la participación de la infancia y la adolescencia es percibida como un subconjunto de la participación ciudadana centrada en la población adulta. Indican que no se la reconoce con un estatuto y necesidades propias y quizás por ello no puede ser incorporada en su totalidad al estudio ni tampoco favorece que este quede atravesado por ella. Igualmente, Esteban y Novella (2020) reivindican la importancia de la participación en las instituciones educativas para que de forma transversal impregne la totalidad de la vida de los centros. En sus conclusiones, apuntan al conjunto de valores que dan sentido a la participación y constituyen la base para la

apertura hacia la comunidad y el ejercicio pleno de la ciudadanía. En sus propias palabras: *La escuela tiene el potencial de favorecer y potenciar la relación entre la formación (el saber), la cultura democrática (el hacer) y el estar en comunidad (yo-nosotros), usando y significando la participación como contenido, procedimiento y valor* (Esteban y Novella, 2020, p.113).

Por último, siguiendo a Llena *et al.* (2022), a partir de una revisión exhaustiva de investigaciones sobre participación y educación, concluyen también que la participación se relaciona con el empoderamiento, con la capacidad de tomar decisiones. La participación abarca la dimensión social de las personas y su orientación hacia lo común compartido como articulación de una ciudadanía global con sentido y no como una simple declaración teórica. Participar es un aprendizaje y lo es necesariamente desde lo que hemos definido como una perspectiva intercultural de la educación en su función integradora y plural, en la que todos los colectivos que conforman la comunidad educativa han de poder tomar la palabra. Lo que quizá se observa es la necesidad de incidir desde una perspectiva social y comunitaria de la educación en tanto que aprendizaje y praxis ética. La participación no es ajena al conocimiento ni al éxito académico, sino que precisamente es en ellos donde ha de anclarse en los centros educativos. Lo que aprendemos y estudiamos constituye especialmente lo que somos y lo que hacemos en tanto que ciudadanos. Los centros educativos son instituciones mediadoras con la realidad social a la que sirven y desde esta perspectiva, la convivencia, las relaciones, los lugares que ocupamos como alumnado, familias o personal docente en ellas definen qué y cómo aprendemos a ser ciudadanos y lo hacen principalmente desde el conocimiento que brindan, no en los intersticios, espacios o tiempos complementarios. Participar convoca así a cómo construimos el conocimiento y a cuál es su valor social, a qué tipo de mundo y de vida en común nos emplaza.

## Contribuciones

| Contribuciones                             | Autores         |
|--|-----------------|
| Concepción y diseño del trabajo            | Autora 1 y 2    |
| Búsqueda documental                        | Autora 1, 2 y 3 |
| Recogida de datos                          | Autora 1, 2 y 3 |
| Análisis e interpretación crítica de datos | Autora 1, 2 y 3 |
| Revisión y aprobación de versiones         | Autora 1, 2 y 3 |

## Financiación

Proyecto de investigación-acción para la convivencia, participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla-La Mancha financiado con los Fondos FEDER de la Unión Europea y Junta de Castilla-La Mancha (Ref. SBPLY/19/180501/000345).

## Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Bär, B., Escofet, A. y Payá, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.9689>
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23, 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Caetano, A., Freire, I. & Machado, E. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 57-73. <https://www.learntechlib.org/p/216725/>.
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 245-272.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education. The early works of John Dewey*. University Press.
- Escarbajal-Frutos, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas*. Narcea.
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I. y Cáceres-Reche, M. P. (2019). Intercultural and community schools. Learning to live together. *Sustainability*, 11(13), 3734. <https://doi.org/10.3390/su11133734>
- Esteban, M.B., Novella, A. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <https://doi.org/10.14516/fde.929>
- Esteban M. B. y Novella, A. (2020). Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 104-115. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Eurydice.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41. <http://hdl.handle.net/11162/68677>
- Feito, R. (2010). Democracia participativa frente a segregación y racismo en una época de crisis económica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 20-40. <https://revistas.uv.es/index.php/RASE/article/view/8625/8168>
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Gillet, J. C. (2013). Animation et politique: quelle communauté? En J. Richelle, S. Rubi, y J. Ziegelmeyer (Eds.), *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?* (pp.401-412). Carrières Sociales Editions.
- Gillet, J. C. (2014). *L'animation en question(s)*. Éditions Érès.
- Gómez-hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. y Vargas, F. J. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>

- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship, Innocenti Essay*, (4). International Child Development.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education. *Teachers and teaching*, 25(2), 240-258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>
- Leiva, J. J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, 29, 211-228. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/129263>
- Llena, A., Núñez, H. y Fabra, N. (2022). Rompiendo muros. Participación y corresponsabilidad en la educación para la ciudadanía global. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(11), 34-45. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial11.4585>
- Marí, R. (2014). Ciudad y civilidad. El espacio público y sus configuraciones pedagógicas. En Ll. Ballester, B. Pascual y C. Vecina (coords.). *Comunidad, trabajo en red e innovación socioeducativa* (pp. 17-42). UIB.
- Marí, R. (2021). La participación educativa: una praxis de ciudadanía. En R. Marí y R. Barranco (dir.) *Participación educativa en centro de secundaria. Concepto, procesos y materiales* (pp. 21-30). Graó.
- Marí, R., Moreno, R. y Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005>
- Melero, H. S., Sánchez-Lissen, E., Esteban, M. B. y Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 47-60. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.03)
- Meunier, O. (2014). *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Artois: Artois Presse Université.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ediciones Nueva Visión.
- Moxon, D. y Escamilla, A. (2022). *Can citizenship education inspire youth participation in democratic life?*. European Union-Council of Europe Youth Partnership.
- Novella, A., Crespo, F. y Pose, H. (2022). Between Professionals for the Inclusion of Children in Citizen Participation: A Formative Experience. *Social Inclusion*, 10(2), 19-31. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5018>
- Ribeiro, A. B. y Menezes, I. (2022). Youth participation and citizenship education: an analysis of relations in four European countries. *JSSSE - Journal of Social Science Education*, 21(1). <https://doi.org/10.11576/jsse-1454>
- Romero-Pérez, C., Quirós-Guindal, A. y Buxarrais-Estrada, M. R. (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 21-32. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.01)
- Subitats, J. (2011). *Otra sociedad, ¿otra política? De "no nos representan" a la democracia de lo común*. Icaria.
- Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I. y Van Goethem, A. (2020). What Do Adolescents Know about Citizenship? Measuring Student's Knowledge of the Social and Political Aspects of Citizenship. *Social Sciences*, 9(12), 234. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9120234>
- Venceslao, M. (2021). Participación educativa y cultura democrática. En Marí, R. y Barranco, R. (Dir.) *Participación educativa en centro de secundaria. Concepto, procesos y materiales* (pp. 13-20). Graó.

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Venceslao, M., Marí, R. y Esteban, B. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 87-101. DOI:10.7179/PSRI\_2024.44.05

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Marta Venceslao.** Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant, zona planta. C.P. 08035 Barcelona. E-mail: mvenceslao@ub.edu

**Rosa Marí Ytarte.** Facultad de Ciencias Sociales. UCLM. Avda Real Fábrica de Sedas S/N. Talavera de la Reina. Toledo. 45600. E-mail: Rosa.Mari@uclm.es

**Beatriz Esteban.** Facultad de Ciencias Sociales. UCLM. Avda Real Fábrica de Sedas S/N. Talavera de la Reina. Toledo. 45600. E-mail: beatriz.esteban@uclm.es

## PERFIL ACADÉMICO

### MARTA VENCESLAO

<https://orcid.org/0000-0003-1530-021X>

Profesora de la Universidad de Barcelona. Doctora en Antropología por la UB y la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Ha impartido docencia en el Máster de Criminología del Instituto Nacional de Ciencias Penales de México y en el Máster Universitario Estudios Avanzados sobre Exclusión Social, del cual también ha sido directora. Estableciendo un diálogo entre la Antropología y la Pedagogía Social, su trayectoria como investigadora gira en torno al estudio de la exclusión social y las instituciones educativas. Ha publicado artículos en revistas especializadas y colaborado en libros sobre estas temáticas.

### ROSA MARÍ YTARTE

<https://orcid.org/0000-0002-1132-628X>

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía por la UB. Máster en Arte, Literatura y Cultura Contemporáneas, UOC. Profesora titular en la UCLM en Educación Social. Miembro del grupo de investigación GIES, Educación y Sociedad de la UCLM. Imparte docencia en "Interculturalidad y educación", "ASC, cultura, educación ambiental" y "Educación y Género". Investigo en Pedagogía y Educación Social, en temáticas vinculadas a la exclusión-integración social y las prácticas educativas en áreas como interculturalidad, feminismo, cultura y educación.

### BEATRIZ ESTEBAN

<https://orcid.org/0000-0002-4736-1693>

Doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha. Graduada en Trabajo Social. Máster Universitario de Investigación en Psicología Aplicada. Especialista en Igualdad: intervención social desde la Perspectiva de Género. Personal docente e Investigador en la Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social. Profesora Asociada en el Grado en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina.

