

PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE EN LA CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD: EVIDENCIAS DESDE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO

Javier Ferrer-Aracil

Universidad de Alicante

Víctor M. Giménez-Bertomeu

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de participación ha adquirido una posición central en el debate público. Las personas participan cuando eligen a sus representantes en los diferentes niveles de gobierno. Participan cuando se les consulta sobre determinadas decisiones políticas. Participan cuando apoyan con su firma una petición colectiva. Participan cuando se concentran o manifiestan por alguna causa. Participan cuando militan en partidos políticos o sindicatos. Participan cuando son miembros de una asociación o de un movimiento social. Participan cuando asisten a una actividad ofertada por alguna entidad, o cuando expresan su opinión en las redes sociales. La participación, por tanto, varía en cuanto a sus formas y grados, dando cuenta de la multiplicidad de connotaciones que el término incluye (Cornwall, 2008). Para Parés (2009), “la diversidad de las prácticas participativas y la heterogeneidad de las realidades sociales, políticas, económicas y culturales dificultan enormemente la posibilidad de encontrar una definición útil para todas las experiencias” (p. 17). Ahora bien, la participación es más o menos plena según sean las oportunidades de las personas en los procesos de debate y toma de decisiones, estando fuertemente asociada a los conceptos de ciudadanía y democracia (Rubio et al., 2015).

Arnstein (1969) formula una escalera conceptual sobre el poder que la ciudadanía puede alcanzar en los procesos de debate y toma de decisiones. La escalera está compuesta por ocho escalones. El nivel más bajo es la manipulación, que se produce cuando las personas no comprenden la situación ni el sentido de las acciones que realizan, incluso aunque pudiese parecer que sí lo hacen. A este le sigue la terapia que tampoco representa una situación de participación real, pues para el autor supone aleccionar o curar. Las siguientes son: la información, la consulta y la asesoría, que constituyen una participación pasiva, de fachada, ya que las personas escuchan y son escuchadas, pero no necesariamente tenidas en cuenta en la toma de decisiones. Por

último, el grado de participación más alto llega con la colaboración, la delegación de poder y el control ciudadano.

Hart (1993), siguiendo el trabajo de Arnstein, define una progresión lineal de la participación infantil. Incluye distintos tipos de no-participación y de participación, indicando que el grado más alto y, por consiguiente, el más deseable, es aquel en el que los niños y niñas toman la iniciativa e invitan a las personas adultas a compartir las decisiones con ellos y ellas.

Este autor establece los requisitos más importantes para asegurar que un proyecto pueda ser considerado participativo, éstos son: (a) los niños y niñas comprenden las intenciones de la intervención o del proyecto; (b) saben quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué; (c) tienen un papel significativo en el proyecto (no “decorativo”); y (d) se ofrecen como voluntarios para el proyecto después de que éste se les explique de forma clara (Hart, 1993, p. 13).

Shier (2001), por su parte, amplía los tipos de participación infantil de Hart y considera tres fases de compromiso aplicables en cada nivel: (1) aperturas, (2) oportunidades y (3) obligaciones.

A partir del análisis de la experiencia del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, en la investigación llevada a cabo hemos realizado una primera aproximación a la participación en la elaboración del estudio y diagnóstico comunitario por parte de niños, niñas y adolescentes. Esta no es una cuestión menor, máxime si se tiene en cuenta que autores de renombre en el ámbito del trabajo comunitario practicado en España como Marchioni (2002) sostienen que la verdadera participación empieza con y desde el diagnóstico comunitario, no antes.

La participación es una de las características más significativas, sino la más significativa, del desarrollo comunitario (Bhattacharyya, 2004). En este sentido, son varios los autores y autoras que han considerado imprescindible el papel activo de los niños, niñas y adolescentes en la definición de su realidad comunitaria como Cano-Hila et al. (2019), Gómez et al. (2016), Morentin-Encina et al. (2022) o Vecina-Merchante et al. (2016), entre otros y otras.

1.1. El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI) estuvo impulsado por la Fundación "la Caixa" con la colaboración de un amplio elenco de entidades de naturaleza diversa. Desde el año 2010 hasta el 2020, se implementó en 39 comunidades locales, ubicadas en 32 municipios de 11 comunidades autónomas españolas, con una población total censada que supera el millón de personas.

A través de equipos locales multidisciplinares y una dirección científica a cargo de la Universidad Autónoma de Madrid y del Instituto Marco Marchioni-Espacio Communitas, se realizó una intervención participativa, preventiva y promocional, con carácter integrador y ánimo de transformación social (Álamo, 2016).

Según Giménez et al. (2015, p. 34-35), los dos objetivos centrales del Proyecto eran: *Generar procesos y acciones locales para la promoción de la convivencia ciudadana e intercultural, favoreciendo la integración de todas las personas, contribuyendo así a la promoción de la cohesión social y la capacitación de la propia comunidad para afrontar sus problemáticas, mediante la creación de una estructura de colaboración y acción mancomunada entre equipos interdisciplinares ubicados en una muestra representativa estatal de localidades con aguda problemática social y alta diversidad sociocultural.*

Aplicar, ajustar y aportar un modelo compartido de intervención comunitaria intercultural que propicie la generación de una práctica social innovadora y sostenible en la gestión de la diversidad cultural, con un fuerte impacto estatal y proyección internacional, capaz de crear un patrimonio de acciones sociales que permita su implementación en múltiples territorios y contextos multiculturales.

El marco teórico-conceptual aplicado sobre convivencia ciudadana e intercultural fue el propuesto por Giménez et al. (2015). Se trataba de un marco basado en una tipología de situaciones de sociabilidad –convivencia, coexistencia, hostilidad–, que se concretaba a partir de nueve dimensiones: relacional, actitudinal, normativa, axiológica, participativa, comunicacional, conflictual, identitaria y política.

El Proyecto se sustentaba en la integración de dos estrategias metodológicas (Obra Social "la Caixa", 2010, p. 17): la intervención comunitaria y la mediación intercultural.

La intervención comunitaria aporta el marco para generar procesos comunitarios, que posibilitan la participación en el desarrollo social en una realidad diversificada, y permiten el ejercicio de responsabilidades compartidas por todos los protagonistas de la comunidad (administración, recursos técnicos y ciudadanía).

La mediación intercultural aporta herramientas para la gestión de la diversidad cultural y más específicamente para la gestión pacífica de los conflictos en contextos multiculturales, entendiendo el conflicto como un hecho consustancial a las relaciones interpersonales, siendo su gestión necesaria en la medida que permite crear confianza entre aquellos que se relacionan.

La intervención se desplegó prioritariamente a través de tres de los pilares básicos de cualquier comunidad local: la educación comunitaria (Essomba y Leiva, 2015), la salud comunitaria (Ramasco y Lema, 2015) y la participación comunitaria (Rubio et al., 2015). La acción en estos ámbitos concretó el trabajo con personas y grupos de todas las edades y procedencias culturales.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha optado por el estudio de caso como la vía más idónea para analizar la experiencia del Proyecto ICI. Se trata de un estudio de caso único de tipo descriptivo centrado en conocer determinados aspectos de una comunidad local (Gilgun, 1994; Goode y Hatt, 2004), en concreto, la participación de la infancia y adolescencia en la caracterización del barrio de Carrús (Elche, España).

La técnica empleada ha sido la revisión documental (Ander-Egg, 1995). Para ello, se ha efectuado un análisis de la documentación recogida entre los años 2010 y 2017 en el *Sistema de Información y Documentación* del Proyecto. Del total de documentos (n=2.743), se han seleccionado aquellos (n=986) relativos a la construcción del conocimiento compartido de la realidad comunitaria (Marchioni et al., 2015), y de éstos, aquellos que incluyesen a niños, niñas y/o adolescentes entre las personas participantes (n=528). Interesaba conocer no sólo quiénes participaban, sino sobre qué y cómo lo hacían. Los documentos se categorizaron y analizaron mediante la utilización de matrices específicas de acuerdo con su tipología (actas de reunión, informes de actividad, entre otros) y contenido.

3. RESULTADOS

3.1. Participación infantil y adolescente en la elaboración del estudio y diagnóstico comunitario de Carrús.

3.1.1. La práctica y experiencia de construcción intersubjetiva de conocimiento.

Carrús, ubicado en el noroeste del municipio de Elche, es un barrio cuyo urbanismo, economía, demografía, servicios e infraestructuras, indican una historia propia que se remonta a mediados del siglo XX, cuando se ubicaban en él trabajadores de la industria del calzado provenientes de Andalucía, Castilla La Mancha, Murcia, así como de otras zonas de la provincia de Alicante. Con el paso de los años, y gracias al esfuerzo de los vecinos y vecinas, Carrús fue creciendo y dotándose de calles, plazas, parques y demás espacios y servicios públicos. Así mismo, se fue multiculturalizando con la llegada de población inmigrante extranjera. Esta evolución lo ha definido de forma un tanto contradictoria. Por un lado, una parte importante de sus habitantes ha preservado un sentimiento de identificación y pertenencia, asumiéndose como diferentes respecto al resto de habitantes del municipio. Por otro lado, la yuxtaposición de personas y grupos ha configurado un territorio en el que viven más de 35.000 personas marcadas por la diversidad sociocultural (de edad, género, procedencia, religión, diversidad funcional, entre otras), a cuyo influjo tampoco ha podido sustraerse la práctica política y técnica del municipio.

En este contexto, se llevó a cabo una investigación participativa cuyo objetivo era involucrar de forma voluntaria y consciente a administraciones, profesionales y ciudadanía en el estudio y diagnóstico del barrio. Este objetivo suponía ir más allá de la mera descripción de la realidad de Carrús al introducir también soluciones a las problemáticas detectadas en función de los recursos existentes. Se podría decir, a grandes rasgos, que la investigación participativa cumplía tres funciones fundamentales: (a) facilitar y potenciar las relaciones entre administraciones, profesionales y ciudadanía; (b) construir un conocimiento compartido por la comunidad; y (c) motivar para la acción comunitaria posterior.

Esta tarea no se entiende como un trabajo académico sobre las problemáticas del barrio, sino como un proceso participativo que implica a la comunidad como sujeto activo y protagonista en la construcción de su propia historia. (AR 353)

El proceso investigador fue largo (casi dos años) y se estructuró a través de seis grandes fases (Ferrer-Aracil et al., 2017): (1) realización del estudio del barrio mediante la recopilación y organización de la información existente (estadísticas, estudios, memorias de servicios o entidades, etc.); (2) incorporación a través de metodologías participativas de las valoraciones, percepciones o sentimientos de quienes vivían y/o trabajaban en el barrio; (3) integración de la información obtenida en las dos primeras fases; (4) publicación, devolución y socialización de los resultados; (5) realización del diagnóstico del barrio a través del análisis participativo de la información recogida en el estudio, del establecimiento de prioridades y de la valoración de posibles líneas de intervención; y (6) publicación, devolución y socialización de los resultados.

En lo que respecta a la infancia y la adolescencia, participaron un total de 75 niños, niñas o adolescentes en un proceso que, según se recoge en los documentos:

Les permitió entrar en contacto con la realidad, expresar su acuerdo o desacuerdo sobre diferentes temas y proponer mejoras para el barrio. La percepción sobre Carrús por parte de personas de diferentes edades estuvo marcada por profundos desacuerdos iniciales. Pero conforme avanzó la investigación -y la relación- empezaron a compartir más impresiones para, en ocasiones, acabar sus discursos tan estrechamente enlazados que eran imposibles de distinguir. En cualquier caso, lo que compartieron más activamente fue su deseo de hacer de Carrús un barrio mejor (IT 3.1)

Como parte del proceso de elaboración del estudio y diagnóstico comunitario, se realizaron dos actividades cuyo resultado también se incorporó al producto final:

Mapas mentales: personas de diferentes sexos, edades, trayectorias y procedencias culturales dibujaron individualmente el mapa de Carrús sobre un folio en blanco, señalando los elementos críticos del territorio, según su opinión: lugares de frecuentación colectiva, puntos de referencia y orientación, límites de la vecindad, entre otros. En lo que respecta a la infancia y la adolescencia, participaron un total de 42 niños, niñas o adolescentes.

La misma realidad es percibida de forma muy diferente. Hay muchos barrios en Carrús. La imagen que se tiene de Carrús varía según la edad, el sexo, la nacionalidad, el tiempo de residencia, la zona donde se viva... Hay personas para las que el barrio es su casa y el mercado, no conocen nada más. Y esas imágenes,

esas percepciones tan diversas, inciden en cómo desarrollan sus actividades y organizan su vida en comunidad. (IA 230)

Los niños y niñas dibujan un barrio vinculado a lugares delimitados: colegios, parques, casas, zonas verdes, deportivas o recreativas. El barrio es, desde su mirada, un sitio en el que pueden disfrutar y donde no parece que existan aspectos especialmente negativos, sobre todo para quienes tienen menor edad. (AR 566)

Historias de vida: 16 estudiantes de último curso de bachillerato recogieron de forma retrospectiva sus experiencias migratorias y las de sus familias, haciendo énfasis en cuatro momentos: su vida en el lugar de origen, las circunstancias que motivaron la decisión de emigrar, el viaje como rito de paso y su vida en el lugar de destino, la vida en Carrús. Se realizaron un total de cuatro sesiones formativas sobre la técnica en uno de los I.E.S del barrio.

La actividad atiende al modo en que se transmite el legado familiar de generación en generación: historias de abuelos contadas por sus nietos, historias de padres contadas por sus hijos, en definitiva, historias que recogen los sucesos, pero también los significados, las creencias, los valores; reconstruyendo, a través de las biografías individuales, un proceso que es colectivo. (IA 131)

3.1.2. La actualización del conocimiento mediante el mapeo de activos para la salud.

Transcurridos tres años desde la presentación pública del estudio y diagnóstico comunitario, y tras implementar y evaluar la planificación de acciones derivada del mismo, se procedió a actualizar el conocimiento compartido sobre el barrio mediante la elaboración de un mapa de activos para la salud. Un nuevo proceso investigador que involucró a administraciones, profesionales y ciudadanía de Carrús. Sirva como ejemplo que, como parte del mismo, 80 adolescentes señalaron lugares accesibles con *wheelmap* (mapa en línea para buscar, encontrar y marcar lugares accesibles para personas en silla de ruedas). Además, se llevaron a cabo entrevistas, grupos de discusión y asambleas, entre otras técnicas, en donde se expusieron y debatieron los principales asuntos que afectaban al barrio. Para ampliar esta información, puede consultarse Ferrer-Aracil y Álamo (2018).

4. CONCLUSIONES

El resultado más obvio que surge de este estudio es que la participación de la infancia y la adolescencia en la caracterización de su comunidad no sólo es posible, sino imprescindible en una experiencia comunitaria que promueve la convivencia ciudadana intercultural, la integración social, la cohesión social y la capacitación de la propia comunidad para afrontar sus problemáticas (Essomba y Leiva, 2015; Giménez et al., 2015; Marchioni et al., 2015; Ramasco y Lema, 2015; Rubio et al., 2015; Vecina-Merchante et al., 2016). La participación de la infancia y la adolescencia es un derecho. Eso sí, en un sistema adultocéntrico este derecho requiere de condiciones y mecanismos específicos que viabilicen su ejercicio efectivo para que niños, niñas y adolescentes puedan defender sus intereses y avanzar hacia objetivos de progreso compartidos con otros miembros de la comunidad. Es ésta una idea central para el trabajo social comunitario. Las estructuras y dinámicas participativas han de ser accesibles y comprensibles para los y las tomadoras de decisiones. Lo contrario es caer en el tokenismo (Arnstein, 1969; Hart, 1993).

5. AGRADECIMIENTOS

A la Fundación "la Caixa" y al Ayuntamiento de Elche, principales financiadores de los programas comunitarios en los que se enmarca esta investigación, por el apoyo brindado para la realización del trabajo.

6. REFERENCIAS

- Álamo, J. M. (2016). Investigación, desarrollo e innovación en trabajo social comunitario. Reflexión crítica desde el trabajo social sobre el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI). *Servicios sociales y política social*, (112), 15-32. <https://www.serviciosocialesypoliticassocia.com/-7>
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bhattacharyya, J. (2004). Theorizing community development. *Community Development*, 34(2), 5-34. <https://doi.org/10.1080/15575330409490110>
- Cano-Hila, A. B., Sabariego, M., y Folgueiras, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS*.

- Revista de Ciencias Sociales*, 14, (2), 313-342.
<https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.02>
- Cornwall, A. (2008). Unpacking ‘Participation’: models, meanings and practices. *Community development journal*, 43(3), 269-283.
<https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010>
- Essomba M. A., y Leiva, L. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (3: Educación)*. Obra Social “la Caixa”.
- Ferrer-Aracil, J., Álamo, J. M., Morín, L. M., y Marchioni, M. (2017). El diagnóstico social en trabajo social comunitario. *RTS: Revista de treball social*, (211), 103-115.
<https://www.revistarts.com/es/article/el-diagnostico-social-en-trabajo-social-comunitario>
- Ferrer-Aracil, J., y Álamo, J.M. (2018). El mapa de activos para la salud como herramienta de organización y desarrollo comunitario. *Comunidad*, 20(1).
<http://hdl.handle.net/10045/120804>
- Giménez, C., Álamo, J. M., y Pérez, F. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (Volumen 1: Convivencia y cohesión social)*. Obra Social “la Caixa”.
- Gilgun, J. F. (1994). A Case for Case Studies in Social Work. *Research. Social Work*, 39(4), 371-380. <https://www.jstor.org/stable/23717047>
- Gómez, M., Morata, T., & Trilla, J. (2016). Childhood Participation Experiences in the Memory. *Educational Review*, 68 (2), 189-206.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1067879>
- Goode, W. J., y Hatt, P. K. (2004). *Métodos de investigación social*. Trillas.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Gente Nueva.
- Marchioni, M. (2002). Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. En M. L. Sarrate (coord.). *Programas de animación sociocultural* (pp. 455-482). UNED.
- Marchioni, M., Morín, L. M., Giménez, C., y Rubio, J. A. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (Volumen 2: Metodología)*. Obra Social “la Caixa”.
- Morentin-Encina, J., Noguera, E., & Barba, M. (2022). Inclusion as a value in participation: Children’s Councils in Spain. *Social Inclusion*, 10(2), 54-65.
<http://hdl.handle.net/2183/30520>
- Obra Social “la Caixa” (2010). *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. Guía de intervención*. Obra Social “la Caixa”.

Parés, M. (2009). Introducción: participación y evaluación de la participación. En M. Parés (Ed.). *Participación y calidad democrática. Evaluando las nuevas formas de democracia participativa* (pp. 15-26). Ariel.

Ramasco M., y Lema, F. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (4: Salud)*. Obra Social "la Caixa".

Rubio, J. A., Marchioni, M., Álamo, J. M., y Basso, F. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (5: Participación)*. Obra Social "la Caixa".

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

Vecina-Merchante, C., Alomar-Marí, P., Segura-Rotger, A., y Efedaque-Aguilar, J. (2016). Promoviendo la participación juvenil desde la comunidad. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 6(11), 121-142. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v6i11.5214>