

Israel Alonso Sáez
Karmele Artetxe Sánchez
(eds.)

Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro

Israel Alonso Sáez
Karmele Artetxe Sánchez
(eds.)

Educación
en el tiempo libre:
la inclusión
en el centro

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*

Esta obra ha sido publicada con la ayuda de:



astialdi
sarea



Primera edición: octubre de 2019

© Israel Alonso Sáez, Karmele Artetxe Sánchez (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)
e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-62-7
Depósito legal: B. 24.675-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro
Fotocomposición: gama, sl
Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

EDICIÓN

ISRAEL ALONSO SÁEZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

COMITÉ CIENTÍFICO

MARÍA JOSÉ ALONSO OLEA. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

MAITE ARANDIA LOROÑO. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

NAHIA IDOIAGA MONDRAGON. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

CRISTIANA ARRIAGA SANZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ARKAITZ LAREKI ARCOS. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

NAIARA BERASATEGI SANCHO. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

YOLANDA LÁZARO FERNÁNDEZ. Universidad de Deusto

SAIOA BILBAO URKIDI. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

AURORA MADARIAGA ORTUZAR. Universidad de Deusto

AINTZANE CABO BILBAO. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

JAVIER MONZÓN GONZÁLEZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

XABIER ESCRIBANO SEGUIRA. Universidad Ramon Llull

TXUS MORATA GARCÍA. Universidad Ramon Llull

GORKA ETXEBARRIA ELORDUI. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ELIZABETH PEREZ IZAGUIRRE. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ARANTXA REMIRO BARANDIARAN. Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia

IRANTZU FERNANDEZ RODRIGUEZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

GORKA ROMAN ETXEBARRIETA. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ALAITZ TRESSERRAS ANGULO. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

COORDINACIÓN DEL LENGUAJE INCLUSIVO

PATRICIA CARDEÑOSA IGLESIAS. Comisión Deontológica del GHEE-CEESPV

El reto educativo del empoderamiento juvenil

PERE SOLER MASÓ
CARME TRULL OLIVA
Universidad de Girona

MARÍA PILAR RODRIGO-MORICHE
Universidad Autónoma de Madrid

LAURA CORBELLA MOLINA
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

Este capítulo parte de la investigación realizada a través del proyecto «HEBE»¹ sobre el empoderamiento juvenil. Nos proponemos aportar algunos marcos de referencia, datos y propuestas que inviten a reflexionar sobre el empoderamiento juvenil y debatir sobre los programas y servicios que tienen por finalidad el reto del empoderamiento juvenil. En este sentido, los programas y servicios de educación en el tiempo libre infantil y juvenil son de especial interés, puesto que la educación integral y de empoderamiento de las personas jóvenes se encuentran habitualmente entre sus objetivos.

Qué entendemos por empoderamiento juvenil

El concepto de empoderamiento no es simple ni unívoco. Antes de profundizar en su dimensión educativa aplicada a jóvenes es preciso

1. Proyecto Hebe: «El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil». MINECO-Programa estatal de I+D+I «Retos de la sociedad 2013». Ref.: EDU2013-42979-R y proyecto «HEBE: Identificación de factores, potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: análisis de discursos y prácticas de educadores». MINECO-Programa estatal de I+D+I «Retos de la sociedad 2017». Ref.: EDU2017-83249-R. Ver: <www.projecteheber.com>.

definir y delimitar el mismo. El trabajo de investigación realizado a través del «Proyecto HEBE» nos ha permitido estructurar una definición y un modelo pedagógico para analizar los espacios, momentos y procesos de empoderamiento juvenil. Partimos de un extenso trabajo previo de análisis documental en el que se formulaba una primera conceptualización del empoderamiento juvenil² (Úcar, Jiménez-Morales, Soler y Trilla, 2016) y de un trabajo posterior (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017) que explicaba nuestra posición y concepción.

El núcleo esencial de la idea de empoderamiento creemos que se refiere a dos capacidades diferentes pero sucesivas: la capacidad de decidir y la capacidad de actuar de forma consecuente con lo decidido. Para que estas capacidades puedan llevarse a la práctica, deben darse al menos dos condiciones necesarias:

- La persona joven ha de poseer determinadas capacidades internas, personales o psicológicas (conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y habilidades). Esta condición está supeditada esencialmente a la educación.
- El entorno en el que se desenvuelve la persona joven ha de posibilitar que pueda decidir y llevar a cabo su decisión. Entendemos, por lo tanto, que es una condición sujeta a aspectos políticos, económicos, legales, materiales y a las normas, presiones sociales, estereotipos, modas, etc.

La definición que concreta y sintetiza esta idea es la que entiende el empoderamiento como el proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere dos condiciones: la persona ha de ir adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) y el medio ha de facilitar que ejerza efectivamente tales capacidades (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017: 22)

2. La construcción de la definición y el modelo tuvo en cuenta 3262 referencias bibliográficas, posteriores al año 2000, que contienen el término *empoderamiento juvenil* o *indicadores de empoderamiento*. El trabajo en red de toda esta documentación se realizó a través del gestor bibliográfico Mendeley. Todo este material fue revisado por el equipo de investigación, con el criterio de escoger aquellos documentos que abordaran directamente el tema del empoderamiento juvenil desde una perspectiva socioeducativa. Se seleccionaron un total de 297 referencias bibliográficas. Todos los documentos fueron etiquetados con diferentes palabras clave a partir de los objetivos de la investigación.

Por consiguiente, pensamos que el empoderamiento real es siempre resultado tanto de las capacidades internas desarrolladas a través de la educación como de las posibilidades de ejercer dichas capacidades en un entorno concreto. No es, por tanto, una cuestión vinculada únicamente a la formación, esfuerzo o condición de la persona joven. Es inquestionable que la formación y la educación recibida permiten desarrollar las capacidades internas y favorecer el empoderamiento. Pero el responsable de que el empoderamiento se culmine es el condicionamiento del entorno, en gran medida. Si el medio obstaculiza o no permite a jóvenes actuar consecuentemente con sus decisiones e inquietudes y no les posibilita ejercer plenamente las aptitudes y habilidades adquiridas, se dificulta el empoderamiento.

Se dice que la generación actual de jóvenes es la más preparada de la historia; en cambio, también se reconoce que es la generación con más dificultades para poder desarrollarse profesionalmente y emanciparse de la familia de origen. Se trata de un ejemplo que ilustra la complejidad y dificultad actual que la juventud encuentra en la puesta en práctica de sus proyectos e itinerarios vitales.

El empoderamiento juvenil tiene que ver, por tanto, con las políticas públicas y con el reparto y socialización del poder. ¿Qué lugar ocupan las personas jóvenes en nuestra sociedad actual? ¿Dónde participan y con qué poder?

El abordaje pedagógico del empoderamiento juvenil ha sugerido un análisis del mismo a partir de diferentes dimensiones que permiten explicarlo desde la acción educativa (Planas *et al.*, 2016). Este estudio concluye que el empoderamiento está configurado por nueve dimensiones que lo definen y explican: la autoestima, la autonomía, la capacidad crítica, la eficacia, la identidad comunitaria, los metaaprendizajes, la participación, la responsabilidad y el trabajo en equipo. Cada una de estas dimensiones aporta capacidades y habilidades que hay que considerar a la hora de explicar y valorar el empoderamiento, y son consideradas significativas para su evaluación. Todas estas dimensiones son, pues, importantes a la hora de plantear el empoderamiento juvenil, también desde los programas y servicios de educación en el tiempo libre.

Uno de los retos dentro del colectivo de la juventud es que la acción educativa que se lleva a cabo sea pensada como una acción empoderadora. La urgencia de la acción, en algunos casos, dificulta la posibilidad de encontrar espacios para repensar nuestras prácticas. En otras ocasiones, también hay que reconocer que son necesarios algunos conocimientos técnicos que ayuden a establecer aquellas dimensiones y variables que vamos a incorporar en los procesos educativos. Es responsabilidad de los educadores y educadoras que se implementen aquellas técnicas y acciones necesarias para pensar y reflexionar sobre

la práctica educativa. En este sentido, la evaluación de la intervención permite mejorar la práctica socioeducativa y garantizar su calidad (Poza-Vilches, Fernández-García y Ferreira, 2017).

A continuación, profundizamos en dos de estos temas: la importancia de los espacios de empoderamiento juvenil, en este caso, a través de la misma voz de personas jóvenes, y la necesidad de propuestas y herramientas que nos ayuden y orienten en la práctica educativa, en este caso, empoderadora.

La voz de la juventud

La voz y los relatos en primera persona de las personas jóvenes son una fuente de información y de formación no siempre suficientemente considerada. En un estudio que hemos realizado (Llena-Berñe, Agud-Morell, Páez de la Torre y Vila, 2017) se ha dado voz y atención al relato de jóvenes para que deconstruyan el concepto de empoderamiento juvenil y a través de sus experiencias y vivencias pongan en valor aquellos elementos que han sido relevantes y determinantes en su trayectoria vital.

De este modo, el relato de vida se aplica como método que nos permite indagar en los sentimientos y en la manera de ver, entender, sentir y experimentar el mundo y la realidad de las personas jóvenes. Son muchos los autores y autoras que validan esta metodología (Bertaux, 1980; Chárriez, 2012; Martín, 1995; Vallés, 1997). Consideran que los relatos de vida nos permiten conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea, identifican e interpretan espacios o contextos, momentos o situaciones, personas, entre otros, que para ellos han sido claves para su proceso y desarrollo integral (personal, educativo, formativo, etc.).

La selección de los relatos ha partido de una muestra intencional para localizar jóvenes con diversidad de perfiles. Se seleccionan a partir de las variables: edad (entre 25 y 29 años), género, lugar de residencia (rural y urbana), la trayectoria formativa (diversidad de nivel de estudios) y las situaciones laborales. Otras cuestiones como procedencia, experiencias vitales diversas, predisposición a contar y compartir su historia, habilidad para el relato oral, disponibilidad (tiempo y espacio) y compromiso con la investigación se tomaron también en consideración. Poniendo el énfasis en la pertinencia de las personas relatoras, de 1 a 10 según Bertaux (1980), se decide seleccionar a seis participantes y se deja abierta la opción de ampliar el número en caso de no obtener información suficiente, relevante y pertinente para el estudio.

Se realizaron entre dos y tres entrevistas en profundidad a cada persona seleccionada, de alrededor de 1 h 30 min cada una. En ellas, se les

pedía que narrasen aquellos espacios, momentos y procesos que, de alguna manera, habían contribuido al desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y competencias que les habían servido para incrementar las posibilidades de decisión y acción. Los diferentes entrevistadores partíamos de una lista compartida de preguntas para utilizar como hilo conductor si fuera necesario: «¿Cuáles crees que han sido las decisiones más importantes de tu vida?», «¿qué te llevó a tomar esa decisión?». Como bien dicen Lucca y Berrios (2009), recurrir al uso de preguntas puede ayudar a redirigir el proceso para obtener la información deseada.

Una vez transcritas las entrevistas, se hizo un análisis categorial-temático de los relatos. A su vez, para poder garantizar la confiabilidad y validez del análisis, se optó por la triangulación de investigadores. Para la codificación, se identificó el perfil del relator (R1, R2, etc.) y el número de entrevista realizada (1, primera entrevista; 2, segunda entrevista, etc.). Para la triangulación de investigadores se llevaron a cabo dos fases. La primera fue la del «análisis intrarelato», realizado por el investigador que ejecutó la entrevista. En él, se identificaban las principales situaciones de empoderamiento a las que el joven o la joven se refería. Cada situación se sistematizó en una ficha donde se clasificaban los elementos clave (agentes implicados, momentos, espacios, procesos, dimensiones e indicadores de empoderamiento). En la segunda fase se realizó el «análisis interrelato». Se pusieron en común los intraanálisis realizados, lo que permitió poner de manifiesto aquellos elementos que todos los relatos compartían y señalaban como esenciales en los procesos de empoderamiento. Para analizar los relatos se trianguló la mirada de los investigadores utilizando como referente la sistematización de momentos, espacios y procesos (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017) y las dimensiones de empoderamiento.

Se identificaron 11 categorías en el análisis intrarelato, cuatro de los cuales se referían a espacios; tres, a momentos, y cuatro, a procesos claves para el empoderamiento juvenil. Finalmente, una vez revisadas, se redujeron a seis categorías-síntesis: familia, trabajo, amistad, asociacionismo y vida comunitaria, pareja y mirada del otro.

En los diferentes relatos, se constataron todas las dimensiones de empoderamiento del proyecto «HEBE» (Planas *et al.*, 2016), aunque algunas variables aparecieron muy residualmente o, directamente, ni aparecieron, como, por ejemplo, la identidad comunitaria o el trabajo en equipo. Los resultados pusieron de relieve la importancia del contexto y las interacciones que se dan en él. Los cuatro espacios más referenciados son la familia, el espacio laboral, el espacio formativo y el ámbito asociativo y de vida comunitaria.

Entre algunas de las ideas que se exponen en este último espacio, vinculado especialmente con la educación en el tiempo libre, se co-

menta que las inquietudes de las personas jóvenes y el apoyo de familiares y amistades les llevan a participar en él. Otorgan valor a la vida comunitaria y asociativa (deportes, clubs de ocio y tiempo libre, etc.) en tanto que son vistos como una oportunidad para llevar a cabo proyectos, actuar e implicarse. Se concibe como un espacio de aprendizaje en el que poder interactuar y fomentar vínculos, asumir funciones de liderazgo, tomar decisiones, contribuir a la colectividad, desarrollar capacidades y adquirir valores como el compromiso, el esfuerzo, la solidaridad, la justicia, etc.

Y nos dijeron que teníamos un grupo de niños para nosotros tres y que adelante. Y sí, sí..., teníamos el soporte de los que lo dejaban, que les llamábamos cuando no sabíamos cómo hacer alguna cosa... Los padres tuvieron mucha confianza con nosotros... El año siguiente entró una persona nueva, y otra lo dejó. De los tres, uno se iba al País Vasco y el otro iba a Girona a estudiar... Y pensaba que no podríamos, yo pensaba que yo sola no podría, pero fui estirando a gente. De golpe, no sabes por qué, el agrupamiento se convierte en 60 niños y 14 responsables, y dices: «olé». Fuimos haciendo red, cadena..., pero sí que yo soy la persona que le ha tocado estar más allá, también porque me aportaba mucho, me gustaba... (R32).

El aprendizaje de monitores más experimentados, errores que la gente comete, ¿eh?, de quedarte en evidencia a veces, delante de la gente, delante de los niños, perder la vergüenza. Este aspecto fue muy importante para comenzar a adquirir mis propias técnicas de monitor, y de saber hablar en público, de perder la vergüenza (R51).

El deporte, el tiempo libre, el voluntariado, hacer de monitor y participar en entidades de ocio organizado o en acciones comunitarias son los espacios que resultan más empoderadores desde el ámbito de la vida comunitaria y asociativa. Estas experiencias se valoran de forma muy significativa. Ahora bien, las personas jóvenes también identifican espacios no institucionalizados, como la calle o el transporte público, refiriéndose a ellos como espacios de interacción abiertos que pueden ser positivos o negativos, y les permiten tomar sus propias decisiones o confrontarse con situaciones que comportan o facilitan poner en acción sus capacidades.

No sé cómo acabé con el megáfono delante mío, todos mirándome y yo diciendo... Se ve que todos decían que yo tenía un discurso de peso, cuando era todo lo contrario. Y yo diciendo: «¿Qué, necesitamos hablar en inglés o en alemán para que nos podamos entender? Fue un momento muy importante para el barrio, porque fue una lucha en la calle (R62).

Vemos cómo las personas jóvenes vinculan el empoderamiento con cierta percepción de éxito o superación, y lo conectan a términos como *seguridad y confianza* en uno mismo, a tener fuerza de voluntad y capacidad para imponerse a las dificultades.

Orientaciones para una educación empoderadora en los programas y servicios en el ocio y tiempo libre

No es suficiente con identificar las dimensiones que conforman el reto del empoderamiento juvenil. Tampoco basta con escuchar y estar atentos a la voz de la juventud. Es necesario disponer de pautas, orientaciones y herramientas que nos sirvan de guía o de orientación a la hora de diseñar programas y servicios con voluntad educativa y empoderadora. De sobra sabemos que no toda la educación es igualmente empoderadora; es más, hay que reconocer que pueden darse ejemplos de educación desempoderadora.

La educación en el tiempo libre se configura como un marco idóneo para formular propuestas que respondan al lugar que ocupan las personas jóvenes en nuestra sociedad actual, dónde participan y con qué poder. Las características especiales que definen esta educación (espacio de libertad y habitualmente de libre elección, entre otras) permiten la configuración de proyectos y propuestas educativas que difícilmente se pueden plantear con la misma intensidad en el marco escolar o familiar. La acción socioeducativa en el tiempo libre puede promover el desarrollo de las capacidades de las personas jóvenes que les permiten relacionarse y luchar por conseguir espacios de poder. Los espacios de participación ciudadana y de ocio son terrenos fértiles para desarrollar procesos de empoderamiento juvenil (Agud-Morell, Ciraso-Calí, Pineda-Herrero y Soler-Masó, 2017).

La educación en el tiempo libre actúa en diversos espacios que se pueden considerar potencialmente empoderadores para las personas jóvenes. Las instituciones socioeducativas de educación no formal, los recursos de participación ciudadana, los equipamientos artísticos y culturales, entre otros, son un ejemplo. Las intervenciones socioeducativas en estos contextos tienden a ser creadas a partir de un tejido asociativo que, usualmente, articula las prácticas socioeducativas a nivel colectivo (Armengol, 2012). Esta característica tiene grandes potencialidades en relación con su metodología de trabajo colaborativo, pero se presenta en un contexto amplio, libre e informal que puede entrañar ciertos retos. Por ello, en el caso de la educación en el tiempo libre puede ser útil, e incluso oportuna, la aplicación de una herramienta que nos per-

mita valorar en qué posición nos encontramos ante el reto del empoderamiento juvenil.

La tradición pedagógica y metodológica de muchas propuestas educativas en el tiempo libre infantil y juvenil pone de relieve algunas de las características esenciales propias de los procesos potenciadores del empoderamiento, entre ellos: el principio de subsidiariedad, los programas abiertos y estimuladores de la creatividad, la voluntad de formación crítica y de toma de consciencia, las relaciones basadas en la confianza, el aprendizaje activo a partir de la acción o la presencia limitada de las personas adultas. Todas estas características contribuyen claramente a favorecer el empoderamiento juvenil.

En función de los distintos modelos, programas y metodologías aplicadas, las personas jóvenes experimentarán diferentes márgenes de autonomía y poder, la socialización será más o menos horizontal, habrá más o menos supervisión o censura adulta; en definitiva, serán más o menos protagonistas y responsables de sus decisiones y actuaciones. La educación en el tiempo libre se ha caracterizado justamente por permitir a la juventud que asuma responsabilidades de decisión y actuación e incentivarla para ello; por lo que se convierte en un contexto óptimo para el ensayo de responsabilidades, de proyectos, de experiencias participativas y, en definitiva, para el aprendizaje y desarrollo de las diferentes dimensiones de empoderamiento anteriormente apuntadas.

Las características que definen el tiempo libre y el ocio lo convierten en un recurso privilegiado para que la juventud pueda ensayar y aprender a decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que les afecta. Aprenden también a través de él, de una forma especial, a participar en lo que afecta a la colectividad de la que forman parte. Así, la educación en el tiempo libre contribuye y puede ser un ámbito óptimo para el empoderamiento juvenil. La capacidad empoderadora de un espacio determinado no solo ha de medirse por el empoderamiento que genera en los sujetos dentro del propio espacio, sino también por cómo dicho empoderamiento puede transferirse a otros espacios. Esta capacidad de transferencia se debe fundamentalmente a la intrínseca dimensión educativa. Los aprendizajes, las experiencias y las vivencias extraordinarias que con frecuencia se dan en algunos programas y servicios de educación en el tiempo libre lo convierten en un espacio con alto potencial empoderador en la medida en que las repercusiones que este fortalecimiento tendrá incidirán en otras esferas y espacios jóvenes: la familia, los estudios, la vida social, etc.

Ante esta necesidad de aportar recursos útiles para el diseño de programas y servicios con voluntad empoderadora, se presenta una herramienta que está aún en fase de construcción. El objetivo se limita aquí a mostrar la necesidad de considerar la multiplicidad de opciones que

tenemos al alcance a la hora de diseñar propuestas educativas y de llevarlas a la práctica con nuestra acción.

La herramienta que se está construyendo consiste en una rúbrica analítica que permita valorar programas que persigan el empoderamiento juvenil. Permite desglosar cada dimensión que conforma el empoderamiento juvenil e identifica los puntos fuertes y débiles del programa socioeducativo; proporciona, por lo tanto, un análisis detallado que permite la autoevaluación (Alsina, 2013; Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013). Para ello se ha partido de las nueve dimensiones que conforman el empoderamiento juvenil y de una batería de veintisiete indicadores identificados en el «Proyecto HEBE» (Planas *et al.*, 2016). Para cada indicador se ha desarrollado una rúbrica que permita la evaluación de las prácticas y los programas con relación a dicho indicador.

La finalidad es que esta herramienta concrete pautas que puedan ser de utilidad para analizar y valorar el proceso educativo a través de niveles de dominio o desempeño en un proceso concreto en cada dimensión de análisis (Martínez-Rojas, 2008). Además, la rúbrica aporta los procedimientos necesarios para una práctica de calidad y revela las expectativas que se tienen del proceso educativo (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012). Es, por tanto, una herramienta adecuada para la evaluación de programas (Reddy y Andrade, 2010).

La rúbrica presenta una gradación de cuatro escenarios por cada indicador, de tal manera que el educador se puede ubicar en un escenario u otro dependiendo del tipo de prácticas que se estén realizando en su programa. El resultado final ha de permitir ver los puntos fuertes del proyecto y los aspectos que quedan por desarrollar para trabajar el empoderamiento juvenil.

A continuación, en la tabla 7.1 se presenta un ejemplo de cómo se podría materializar la evaluación de un indicador en la dimensión de autoestima a partir de la herramienta que proponemos.

En el ejemplo se puede observar cómo la rúbrica está compuesta por la dimensión y su definición. Para cada indicador se establecen cuatro escenarios tipo, donde 1 es el escenario donde no se está trabajando el indicador y 4 sería el escenario ideal. Además, se añaden los símbolos -, =, + para recoger una mayor cantidad de matices.

Hay varios motivos para utilizar una rúbrica de evaluación de este tipo, pero todos tienen una finalidad conjunta: crear espacios educativos que favorezcan procesos de empoderamiento juvenil. En primer lugar, la rúbrica es una herramienta útil para estudiar el impacto de los proyectos socioeducativos que tienen como objetivo el empoderamiento juvenil; es decir, nos puede ayudar a evaluar la calidad de las prácticas socioeducativas dirigidas en este sentido. En segundo lugar, puede ser un punto de partida para empezar a diseñar e implementar

Tabla 7.1. Ejemplo de rúbrica de un indicador en la dimensión de autoestima

AUTOESTIMA												
La autoestima es una actitud positiva hacia la propia persona que permite apreciarse y valorarse, hecho que facilita relacionarse con las otras personas en un plano de igualdad, sin sentirse ni inferior ni superior.												
Indicadores/ evidencias	Escenario 1			Escenario 2			Escenario 3			Escenario 4		
	-	=	+	-	=	+	-	=	+	-	=	+
Estar satis- fecho con uno mismo.	No plantea de manera específica objetivos y acciones orientadas a promover la satisfacción de personas jóvenes consigo mismas.			Contempla de manera puntual objetivos y acciones orientadas a que las personas jóvenes desarrollen actividades y facilita que expresen su nivel de satisfacción con ellas.			Contempla, en la mayoría de objetivos y acciones, que la juventud desarrolle actividades viables que le permita incrementar su nivel de satisfacción ya sea en un plano físico, emocional o mental.			Desarrolla objetivos y acciones orientadas específicamente a que las personas jóvenes consoliden una imagen positiva de sí mismos que les permita sentirse fuertes y activos física, emocional y mentalmente.		
Evidencias:												

procesos socioeducativos que trabajen el empoderamiento juvenil a partir de la propuesta presentada por el proyecto. Por ejemplo, una vez detectados los puntos fuertes y débiles del programa evaluado, nos puede servir para focalizarnos en aquellas intervenciones que son necesarias para que una persona joven se empodere y que en la actualidad no se estén llevando a cabo. Por tanto, se convierte en una herramienta de evaluación, pero también de guía de los procesos educativos.

La rúbrica de evaluación presentada está pensada como una herramienta de trabajo útil y accesible para el conjunto de profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo con jóvenes. Es decir, un recurso abierto y disponible al que cualquier persona interesada pueda acudir, por lo que no es necesario un grupo de expertos en el tema para llevar a cabo la evaluación. La única condición necesaria es la implicación y motivación por reflexionar y mejorar la práctica socioeducativa. Está pensada como una herramienta de autoevaluación. Cualquier educador y educadora que tenga interés por mejorar su práctica o incorporar un modelo pedagógico de empoderamiento juvenil puede autoaplicarse la rúbrica. En definitiva, se convierte en una herramienta versátil con diferentes utilidades, pero con una finalidad común, la reflexión sobre la propia práctica y el establecimiento de un punto de partida a partir del cual desarrollar procesos educativos de calidad focalizados en el empoderamiento juvenil.

La importancia de la autonomía y la autogestión de las personas jóvenes en los espacios y programas de ocio y tiempo libre

Ortega, Lazcano y Rocha (2015) afirman que la juventud encuentra más beneficios en lugares donde adquieren una mayor autonomía y oportunidad de autogestión, como son los espacios propios, reciclados y, en menor medida, los monitorizados. Está claro que, si se trata de valorar la autonomía o la autogestión en los espacios controlados por personas adultas o monitorizados, la capacidad de decidir y de actuar de la gente joven se reduce y las posibilidades de empoderarse se ven limitadas por la falta de poder real. También Álvarez, Fernández-Villarán y Mendoza (2014) concluyen que la participación de la juventud en la creación y gestión de sus propios espacios de ocio se perfila como una de las mejores herramientas para favorecer su socialización y desarrollo personal. En la misma dirección argumentan De Valenzuela, Gradaïlle y Caride (2018) cuando afirman que la participación e implicación de personas jóvenes en la organización, elección o desarrollo de las actividades de ocio ha de ser libre, mediatizada por el interés de las personas adultas, incluso cuando esté tutelada por las administraciones públicas. Así pues, parece que la mejor opción es que sea la propia juventud la que establezca sus propias normas y se autogestione para experimentar y aprender a tomar decisiones y ejecutarlas. No hay duda de que esta puede ser una opción posible para permitir desarrollar ciertas capacidades, disfrutar y beneficiarse de un espacio de poder. No obstante, transgredir el poder adulto puede ser también una forma de empoderamiento cuando el joven o la joven toma las riendas porque ha desarrollado capacidad crítica y criterios propios. En este caso, falta el contexto real intergeneracional y diverso.

Si hay que empoderar a jóvenes, no es para que puedan participar en las decisiones que solo les afectan a ellos, sino en las que afectan al conjunto de la comunidad de la que forman parte. Por consiguiente, los espacios intergeneracionales son, o deberían ser, los espacios óptimos en los que los y las jóvenes aprendiesen a partir de lo que les afecta a ellos y a todos. La práctica de las experiencias educativas en el tiempo libre –tal como ya hemos comentado– se identifica más con los espacios juveniles institucionalizados donde la gente joven es integrante y destinataria de la institución. Puede argumentarse que esta opción facilita el aprendizaje y la conexión con los intereses y necesidades de esta etapa evolutiva. Quizás este argumento puede ser válido en la infancia, pero en la juventud (desde los 15 a los 29 años) esta separación no ofrece el mejor contexto para que se empoderen, y en algunos casos

parece más una forma de paternalismo eficaz para excluirlos. Si hay que proporcionar espacios y recursos para que las personas jóvenes se empoderen, no es para que puedan participar en las decisiones que solo afectan a los propios jóvenes, sino en las decisiones que afectan al conjunto de la comunidad de la que forman parte.

Dannoritzer (2018) explica cómo se está desapropiando a la ciudadanía de la soberanía sobre un bien intangible que es sinónimo de vida.³ Reivindica el derecho al tiempo libre porque nos lo están robando. Expone como el *burn-out* –entendido como la sobreadaptación al exceso de trabajo– está en todas partes. Empoderarse también significa aprender a controlar el tiempo propio. Esto supone ser consciente del uso real que hacemos de nuestro tiempo cotidiano: ver en qué actividades lo empleamos y valorar el grado de satisfacción que ellas nos proporcionan. Y una vez concienciado el uso real que se hace del tiempo cotidiano, ver la forma de optimizar su uso de acuerdo con objetivos y criterios autodefinidos. Concienciarse del uso actual del tiempo propio y aprender a administrarlo de forma autónoma, responsable y satisfactoria serían, pues, capacidades y habilidades empoderadoras relevantes.

Muchos de los programas de educación en el tiempo libre destacan por ser espacios óptimos para poner en práctica los conocimientos adquiridos, actuar y asumir compromisos fruto de la motivación intrínseca y el deseo de intervenir en la colectividad. Esta implicación genera satisfacción e incrementa las relaciones sociales y el sentimiento de pertenencia, bienestar y activismo. Estas características específicas convierten a estos programas en marcos idóneos para el empoderamiento juvenil, más aún, si aprenden también a través de él, de una forma especial, a participar en lo que afecta a la colectividad –con toda su diversidad generacional y cultural– de la que forman parte.

Las políticas de juventud, y con ellas los programas y servicios de educación en el tiempo libre, deberían considerar espacios de poder, contextos en los que los jóvenes y las jóvenes sean reconocidas y valoradas como parte de la ciudadanía. Espacios de participación real diseñados por ellos, ¡no para ellos! Con la juventud es necesario un mejor reparto o socialización del poder existente y priorizar a aquellas personas o colectivos que disponen de menos poder. Educar para el empoderamiento implica aprender a compartir este poder.

3. La directora y realizadora Cosima Dannoritzer ha estrenado en mayo del 2018 el documental *Ladrones de tiempo* en Docs Barcelona, donde presenta el tiempo como el nuevo recurso que todos los poderes ansían, un recurso finito como el agua o el petróleo. El documental advierte de un progresivo aumento en el mundo del *burn-out*, mientras la obligación de la eficiencia inunda también al tiempo libre. Nosotros mismos –comenta la autora– nos convertimos en ladrones de nuestro tiempo. El primer paso es tomar conciencia.

Referencias

- Agud-Morell, I.; Ciraso-Calí, A.; Pineda-Herrero, P.; Soler-Masó, P. (2017). «Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30: 51-66.
- Alsina, J. (coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias* (Cuadernos de docencia universitaria). Barcelona: ICE/OCTAEDRO.
- Álvarez, M.; Fernández-Villarán, A.; Mendoza, L. (2014). «Ocio como ámbito de socialización juvenil». En: Ortega, C.; Bayón, F. (coords.) (2014). *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 97-122). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Armengol, C. (2012). «La intervenció en el lleure d'infants i joves: panoràmica de la diversitat». *Educació Social. Revista d'Intervenció Sòcioeducativa*, 50: 46-68.
- Bertaux, D. (1980). «El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69: 197-225.
- Chárriez, M. (2012). «Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa». *Revista Griot*, 5 (1): 50-67.
- Dannoritzer, C. (dir.) (2018). *Ladrones de tiempo* (documental). Barcelona: Polar Star Films.
- De Valenzuela, A.; Gradaílle, R.; Caride, J. A. (2018). «Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31: 33-47.
- Gatica-Lara, F.; Uribarren-Berrueta, T. (2013). «¿Cómo elaborar una rúbrica?». *Investigación en Educación Médica*, 2 (1): 61-65.
- Llena-Berñe, A.; Agud-Morell, I.; Páez de la Torre, S.; Vila, C. (2017). «Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30: 19-33.
- Lucca, N.; Berrios, R (2009). *Investigación cualitativa. Fundamentos diseños y estrategias*. Puerto Rico: SM.
- Martín, A. V. (1995). «Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social». *Aula*, 7: 41-60.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). «Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso». *Avances en Medición*, 6: 129-134.
- Ortega, C.; Lazcano, I.; Rocha, M. M. (2015). «Espacios de ocio para jóvenes, de la monetarización a la autogestión». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25: 69-89.
- Planas, A. et al. (2016). «¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores». En: Soler, P.; Bellera, J.; Planas, A. (eds.). *Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales* (pp. 311-318). Girona: Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales.
- Poza-Vilches, F.; Fernández-García, A.; Ferreira, J. P. (2017). «Buenas prácticas de intervención social en relación al ocio con jóvenes en riesgo de exclu-

- sión desde la percepción de los agentes sociales.». *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (extra 1): 203-228.
- Reddy, Y.; Andrade, H. (2010). «A review of rubric use in higher education». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4): 435-448.
- Soler, P.; Trilla, J.; Jiménez-Morales, M.; Úcar, X. (2017). «La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30: 19-34.
- Úcar, X.; Jiménez-Morales, M.; Soler, P.; Trilla, J. (2016). «Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth». *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (4): 405-418.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Índice

Sumario	9
Prólogo	13
Orígenes y retos del ocio educativo	15
De dónde venimos: orígenes	15
Hacia dónde debemos avanzar: retos	17
Retos institucionales	18
Retos sociales	18
Retos pedagógicos	19
Caminando hacia la inclusión desde el tiempo libre educativo	25
Referencias	33

CONTEXTUALIZACIÓN

1. El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas	37
Introducción	37
Algunas evidencias científicas sobre el impacto del TLE en el crecimiento, participación y liderazgo social	40
Tiempo libre educativo e inclusión	46
Algunas conclusiones para seguir haciendo camino	49
Referencias	50

2. Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo	53
Introducción	53
Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo	54
El tiempo libre educativo (TLE)	58
Experiencias de tiempo libre que favorecen procesos inclusivos.	61
Conclusiones.	64
Referencias	65
3. Educación en el tiempo libre y políticas de equidad e inclusión educativa en entornos complejos	69
A modo de introducción: desafíos educativos en entornos de complejidad.	69
La educación desde el reto de la corresponsabilidad.	73
Proyectos comunitarios y redes socioeducativas como estrategias en la complejidad	75
Conclusión: espacios de oportunidad para la educación en el tiempo libre	77
Referencias	79
4. El lugar de la educación en el tiempo libre en la educación social	83
Educación en el tiempo libre: concepto, factores y antecedentes	83
La educación en el tiempo libre como servicio público para la infancia, adolescencia y juventud	85
Reconocimiento de la educación en el tiempo libre	86
Desde la profesión de educación social	87
Desde la administración pública.	87
Retos y propuestas	88
Referencias	89

INVESTIGACIONES

5. Ocio, acción sociocultural y cohesión social.	93
Introducción	93
Método.	96
Objetivos	96
Población y muestra	96
Instrumentos	97
Procedimiento de recogida y análisis de datos	97
Resultados.	99

Dimensión: Apoyo vecinal	100
Categoría: Relaciones vecinales	101
Categoría: Relaciones de amistad	101
Categoría: Relaciones de solidaridad con los más desfavorecido	101
Dimensión: Participación	102
Categoría: Activismo social	102
Categoría: Usos alternativos del tiempo libre	103
Categoría: Prevención conductas de riesgo	104
Dimensión: Cohesión social de barrio	104
Categoría: Actividades colectivas de ocio educativo y de acción sociocultural	105
Categoría: Convivencia ciudadana	105
Categoría: Utilización espacio público	106
Categoría: Identidad de barrio	106
Categoría: Trabajo en red	106
Dimensión: Cohesión social general	107
Categoría: Lucha contra la desigualdad	108
Categoría: Valores compartidos	108
Conclusiones	108
Referencias	111
6. Apoyo vecinal como motor de cohesión social de barrio.	
El caso de Bellvitge	113
Introducción	113
Algunos datos para situarnos en la realidad de Bellvitge	114
Método	116
Ubicación del análisis de códigos que se presentan	116
Población y muestra	117
Instrumentos	118
Procedimiento de recogida y análisis de datos	119
Resultados	119
Relaciones vecinales	119
Relaciones de amistad	121
Relaciones de solidaridad con los más desfavorecidos	125
Conclusiones	126
Referencias	127
7. El reto educativo del empoderamiento juvenil	129
Introducción	129
Qué entendemos por empoderamiento juvenil	129
La voz de la juventud	132
Orientaciones para una educación empoderadora en los programas y servicios en el ocio y tiempo libre	135

La importancia de la autonomía y la autogestión de las personas jóvenes en los espacios y programas de ocio y tiempo libre	139
Referencias	141
8. Widening social networks through education in leisure time.	143
Introduction	143
Methods	149
Description of the research - sample and research process	149
Results	150
Role of weak social ties	150
Create spaces for building social nets through leisure time activities	151
Conclusions	152
References	153
9. Inclusión de las personas migrantes y refugiadas a través del ocio y tiempo libre	155
Introducción	155
Método	159
Objetivos	159
Participantes y procedimiento	159
Instrumento	160
Análisis de datos	160
Resultados	161
Conclusiones y discusión	162
Referencias	165
10. Buenas prácticas y estrategias de inclusión a través del tiempo libre educativo con personas migrantes y refugiadas en Euskadi	169
Buenas prácticas con personas migrantes y refugiadas. ¿De qué hablamos?	169
Marco metodológico	173
Buenas prácticas en el ámbito de inclusión social de personas inmigrantes y refugiadas a través del tiempo libre educativo	175
Barreras y oportunidades detectadas en las buenas prácticas para la inclusión	180
Conclusiones	181
Referencias	182
11. Una etnografía sobre la migración desde la antropología visual: narrativas y procesos de inclusión a través del tiempo libre educativo.	185
Introducción	185

La construcción simbólica de «el otro» migrante a través de las retóricas de la identidad	186
InclusiON Project: un proyecto para la inclusión sociocultural a través del ocio y el tiempo libre	189
El ocio y el tiempo libre educativo como herramienta para la inclusión social y cultural	190
Antropología visual, una etnografía socialmente comprometida a través de la imagen	190
Las entrevistas	192
Resultados obtenidos	193
Conclusiones.	196
Referencias	198
12. Liderazgo comunitario para la construcción de una comunidad cohesionada y una ciudadanía activa desde entidades socioeducativas	201
Introducción	201
Entidades de tiempo libre educativo y de acción social de carácter comunitario: sus aportaciones a la infancia y la adolescencia	201
Liderazgo social en los territorios para la promoción y desarrollo de las comunidades	202
Método	203
Objetivos	203
Población y muestra	203
Instrumentos	203
Procedimiento de recogida y análisis de datos	204
Resultados.	204
Objetivos del modelo de liderazgo social.	204
Objetivo 1. Empoderamiento de niñas, niños y adolescentes para el desarrollo personal.	204
Objetivo 2. La participación social.	206
Objetivo 3. Construcción de un modelo de ciudadanía responsable, crítica y comprometida.	208
Objetivo 4. Fomento de la cohesión social	209
Metodologías del modelo de liderazgo social.	212
Trabajo comunitario	212
Conclusiones.	214
Referencias	218
13. Escuelas de empoderamiento: las voces de las mujeres y el tiempo propio como claves de empoderamiento	219
Introducción	219
Fundamentación teórica	220

Contexto	222
Método	223
Resultados.	225
Fase 1	225
Fase 2	227
Fase 3	229
Conclusiones.	230
Referencias	232
14. Los espacios de aprendizaje en la historia contemporánea del ocio educativo: el caso del País Vasco	235
Introducción	235
Método	237
Objetivos	237
Diseño.	238
Procedimiento de recogida de datos	238
Análisis de datos.	238
Resultados.	239
Breve secuencia de la historia contemporánea del ocio educativo en el País Vasco.	239
Evolución de los espacios de aprendizaje construidos en la historia contemporánea del ocio educativo del País Vasco	240
Higienismo y escultismo: colonias, campamentos y tropas-compañías <i>scout</i> (1897-1936)	240
Franquismo, Iglesia Católica y movimientos vecinales: campamentos, casas de colonias y locales juveniles (1936-1978)	242
Espacios urbanos de ocio por etapas evolutivas: ludotecas, <i>haurtxokoak</i> , <i>gaztelekuak</i> , <i>gaztetxeak</i> ... (1979-1990)	244
Diagnóstico y planificación de los espacios de ocio educativo (1991-2002)	246
Planes de juventud, profesionalización, modelos teóricos de espacios, albergues temáticos y diversificación de programas de verano (2003-2018)	247
Discusión y conclusiones	248
Referencias	249
15. «Espacio Mestizo», un proyecto de tiempo libre educativo para adolescentes en situación de riesgo social que fomenta la promoción social desde el arte comunitario	253
Introducción	253
¿Qué es «Espacio Mestizo»?	254
El arte comunitario y el desarrollo cultural comunitario	254
La educación de calle o en medio abierto	255

La promoción social	255
Método	255
Objetivo general	256
Población y muestra	256
Instrumentos	256
Procedimiento de recogida y análisis de datos	257
Resultados.	259
Autopromoción	259
El elemento estructural. Trabajo en red	260
De aprender a enseñar.	261
La expresión emocional como elemento transformador	262
Creación de expectativas y sentido en la vida	263
Adaptación a los contextos sociales.	265
El cambio desde dentro	265
Cohesión grupal-cohesión social	266
Conclusiones.	266
Referencias	269
16. Belaunaldiarteko esperientzien ikerketa: kultura eta adin desberdineko pertsonen arteko zubiak eraikitzen	271
Sarrera	271
Belaunaldiarteko esperientziak	272
Belaunaldiarteko esperientzien onurak	274
Metodoa	275
Lagina	276
Neurtzeko tresnak	276
Prozedura	276
Datuen analisisa.	277
Emaitzak	277
BA esperientzien karakterizazioa.	278
BA esperientzien onurak	282
Ondorioak	283
Erreferentziak	285
17. ¿Puede la actividad de un grupo de TLE tener impacto en la acción y desarrollo comunitaria? Estudio del caso del Grupo Etorkizuna en el barrio Ibarrekolanda de Bilbao	289
Introducción	289
El tiempo libre educativo como favorecedor de la construcción comunitaria	291
El movimiento <i>scout</i> y el barrio de Ibarrekolanda	292
Metodología	294
Resultados.	295
Análisis cuantitativo	296

Análisis cualitativo	296
Un proyecto de educación en el tiempo libre que nace en la comunidad y para la comunidad	296
La comunidad como espacio de aprendizaje y acción	297
Discusión y conclusiones	302
Referencias	303

EXPERIENCIAS

18. Los programas de apoyo socioeducativo desde una mirada común: entre California y Cataluña	307
Introducción	307
Luces y sombras desde la investigación educativa.	310
Orientaciones prácticas para avanzar en programas de apoyo socioeducativo de calidad	313
Comentarios finales a modo de conclusión.	316
Referencias	316
19. El trabajo socioeducativo con infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad: la experiencia de la Red de Centros Socioeducativos de la Fundación Pere Tarrés.	319
Introducción	319
Descripción de la experiencia	322
Resultados.	328
Conclusiones.	330
Referencias	331
20. La educación en el tiempo libre de base comunitaria en Cataluña: construyendo oportunidades educativas.	333
A modo de introducción: yo soy producto de la ETLBC	333
Contribuciones desde la práctica: análisis de las tres experiencias	339
Principales aportaciones hacia la educación en el tiempo libre de base comunitaria.	339
Principales aportaciones hacia la construcción de una sociedad más inclusiva	342
Conclusiones finales.	342
Referencias	343
21. Bidelagunak: aisialdi eta espazio publikoaren erabileraren inguruko gida bat sortzen Debagoienan	345
Sarrera: Herri Hezkuntzatik abiatuz, ahalduntze prozesuak sortzera	345
Esperientziaren deskribapena: parte-hartzearen garrantzia	347
Emaitzak: ezagupen elkartuketarako tokiak	350

Ondorioak: aisialdirako tokiak, inklusioa sortzeko bideak	356
Erreferentziak	360
22. Elkarrekin Ekinez: experimentación y sistematización de una metodología para la promoción y dinamización de iniciativas de ocio educativo basadas en la participación comunitaria inclusiva	361
Introducción	361
Descripción de la experiencia	363
Objetivos del proyecto «Elkarrekin Ekinez»	363
Participantes: sujetos del proyecto «Elkarrekin Ekinez»	364
Metodología y proceso de trabajo	366
Herramienta metodológica #ElkarLabs	368
Resultados.	368
Resultados alcanzados en las experiencias piloto del proyecto	369
Aprendizajes y recomendaciones sistematizados extraídos del proyecto «Elkarrekin Ekinez» para el diseño, promoción y sistematización de experiencias de participación comunitaria para la inclusión en el ámbito local.	370
Conclusiones.	372
Referencias	373
23. Claves y estrategias de una experiencia de formación para la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas desde la utilización de metodologías activas, creativas y participativas	377
Introducción	377
Fases y procedimiento	379
Formación para favorecer la inclusión.	380
Eslovaquia	380
País Vasco	383
Italia.	385
Conclusiones y retos de futuro.	386
Referencias	387
24. La oferta educativa de un grupo de tiempo libre, una alternativa real para inclusión de menores institucionalizados	389
Introducción	389
Descripción de la experiencia	390
Origen del proyecto.	390
Desarrollo y conclusiones de cada una de las fases	391
Fase I	391
Fase II.	392

Fase III	393
Fase IV	396
¿Qué hacemos?	397
Estructura de los grupos de menores	398
Resultados.	399
Conclusiones.	400
Apuesta por la integración	400
El menor y la menor, protagonista de su proceso	401
Referencias	401
 Anexo: Declaración de Barakaldo Astialdia 2018 «Educación en el tiempo libre. Avanzando en la inclusión».	 403