

Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona)

Youth Coexistence and Participation in Sant Boi de Llobregat, Barcelona

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-142

Berta Palou Julián
Mercedes Rodríguez Lajo
Ruth Vilà Baños

Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España.

Resumen

El presente trabajo muestra un proceso de elaboración, aplicación y análisis de resultados de un estudio por encuesta realizado con la juventud del municipio de Sant Boi del Llobregat¹ (provincia de Barcelona). El objetivo inicial fue hacer un diagnóstico del grado de convivencia y participación de los jóvenes de 14 a 16 años de edad, y así fundamentar propuestas educativas de mejora en dichas áreas, tan necesarias para el desarrollo de una ciudadanía más activa y comprometida con la realidad. Para el diagnóstico contamos con un instrumento de recogida de información de carácter cuantitativo: el Cuestionario de Convivencia y Participación. El marco teórico de partida se basa en la idea de que para alcanzar una ciudadanía activa y comprometida con la realidad es necesario que la juventud desarrolle procesos de participación y que se produzca una convivencia auténtica basada en la cohesión social. Los actuales cambios sociales y culturales nos brindan el reto y la oportunidad de crear nuevos escenarios de diálogo entre personas y pueblos de diferentes orígenes. Por otra parte, también es cierto que los sistemas

⁽¹⁾ El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada *Ciudadanía intercultural: la mejora de convivencia intercultural de jóvenes de 14 a 16 años del municipio de Sant Boi de Llobregat mediante la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, a través del trabajo integrado con agentes del territorio*, subvencionada por la DGCYT (2009-11). Este trabajo se centra en los jóvenes, en la fase inicial diagnóstica.

de relaciones sociales se hacen más complejos ante la diversidad. Entre los resultados, destacamos cómo las relaciones de amistad entre los jóvenes vienen condicionadas por su origen étnico cultural, lo cual termina por configurar un clima más de coexistencia que de auténtica convivencia intercultural. Al mismo tiempo, comprobamos que para que este colectivo participe tanto en el barrio como en el centro educativo toman una especial importancia las experiencias previas que los jóvenes tengan en participación; de hecho, la falta de tal experiencia limita la necesaria proyección comunitaria del centro educativo.

Palabras clave: convivencia, participación ciudadana, ciudadanía activa, juventud, interculturalidad.

Abstract

This paper presents the design, implementation and analysis of the results of a survey carried out amongst young people from Sant Boi de Llobregat. The main aim of this study was to diagnose the degree of coexistence and participation of young people aged 14 to 16 and to offer educational proposals for improvement in this area, for the development of a more active citizenship that is engaged with reality. The data collection tool was the *Questionnaire for Coexistence and Participation*. The original theoretical framework was based on the idea that, in order to develop active, committed citizenship, coexistence and participation by young people are necessary. Current social and cultural changes give us both the challenge and the opportunity to create new settings for dialogue between individuals and peoples of different origins, but it is also true that diversity complicates systems of social relations. The results stress that friendship between young people is influenced by ethnic and cultural origin, causing the prevailing climate to be one of separate rather than truly intercultural coexistence. It was also found that, for youth participation to develop both in the neighbourhood at large and at school, it is particularly important for youths to have had some prior experience in participation. Lack of experience in fact restricts the badly-needed community influence on school.

Key words: Coexistence, citizen participation, active citizenship, youth, interculturality.

Planteamiento del problema

Las sociedades se configuran cada vez con más diversidad cultural. Los actuales cambios sociales y culturales nos brindan la oportunidad de crear nuevos escenarios de diálogo entre personas y pueblos, pero también es cierto que los sistemas de relaciones sociales se hacen más complejos cuando deben armonizarse diferentes tradiciones, religiones, lenguas, cosmovisiones, sensibilidades, etc. La interculturalidad, como señala Rodrigo Alsina (2004), presupone armonizar dos tendencias complementarias: la promoción de la diversidad cultural y la búsqueda de referentes comunes que trasciendan las diferencias.

Algunos estudios (Calvo Buezas, 2002; Cabrera, Espín, Marín, Luna y Rodríguez, 2007; Palou, 2010) demuestran que muchos jóvenes que viven en contextos multiculturales tienen prejuicios hacia otros grupos culturales, muestran actitudes que perjudican la convivencia intercultural, participan poco en actividades de su centro educativo o de la comunidad y expresan falta de interés o bien desconocimiento de cómo hacerlo. Si queremos emprender acciones concretas para desarrollar actividades de este tipo, es preciso diagnosticar entre los jóvenes la situación real por lo que respecta a la convivencia y a su participación.

Antecedentes y fundamentación teórica

El desarrollo de sociedades interculturales pasa por aprender a convivir, pero también por alcanzar una mayor justicia social y un reconocimiento de las contribuciones de todos al acervo social común. Implica formar a las personas para una auténtica ciudadanía intercultural que posibilite la participación real y efectiva en la construcción ciudadana; se trata de que hagamos juntos aquello que nos importa y nos permite progresar, desde una responsabilidad compartida en la construcción de una sociedad más justa. Este es el enfoque que se defiende desde la «ciudadanía intercultural, activa y crítica»² (Cabrera, 2002; Bartolomé y Cabrera, 2003) y que constituye un referente teórico básico para fundamentar este estudio.

⁽²⁾ El constructo de ciudadanía intercultural, activa y crítica ha sido fundamentado ampliamente por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona (<http://www.gredi.net>).

Lograr la convivencia pacífica implica un modo especial de sentirse ciudadano, que se hace a medida que las personas interactúan, desarrollan valores y normas de comportamiento colectivos, así como el sentimiento de pertenencia a una comunidad y a una conciencia ciudadana. Recientes investigaciones (Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín, 2005; Cabrera et ál., 2007) muestran, por ejemplo, que el 31% de los jóvenes reconoce que no les gustaría que vinieran a vivir en su barrio personas de culturas diferentes a la suya y el 50% rechaza a determinados grupos. También ha averiguado que la juventud se identifica con un concepto de ciudadanía pasiva, que carece de sensibilidad a la participación en sus comunidades (los jóvenes solo se interesan por algunas actividades deportivas). La cuarta parte de la muestra de dicha investigación desconoce cómo participar y apenas valora las instituciones. Estos resultados coinciden con otros estudios de caso como el de la población barcelonesa de Sant Boi de Llobregat (Marín, Pavón, Sandín y Vilà, 2008), que es un claro antecedente de esta investigación.

Para mejorar la convivencia y la participación de los jóvenes hay que crear proyectos y espacios participativos mediante el trabajo integrado de los diferentes agentes sociales y del tejido social de la comunidad.

Convivencia intercultural

Convivir es crear espacios en los que poder deliberar sobre las diferencias y desde los que regular los conflictos; espacios en los que todas las voces estén representadas. Convivir también implica hacer surgir espacios públicos compartidos (Aramburu, 2007). Los programas de fomento de la convivencia en el ámbito local tienen como objetivo potenciar la relación entre autóctonos e inmigrantes, por ejemplo, mediante la participación en asociaciones, en actividades deportivas o culturales de la localidad. Esta convivencia exige un determinado tipo de contacto (íntimo, cooperativo y dirigido al logro de un objetivo común) y, además, se debería producir entre participantes semejantes, con situaciones en común (jóvenes, mujeres, etc.) o que persigan un mismo objetivo (por ejemplo: mejoras en el barrio).

La identificación de los ciudadanos con un territorio (a saber, con el municipio, con el barrio, etc.) suele implicar que se comprometan más con él, pero los barrios mixtos no son ni pueden ser comunidades homogéneas de base territorial, especialmente para los residentes que tienen estilos de

vida móviles o fuertes conexiones con otros países. Los barrios se terminan configurando como mezclas o superposiciones de grupos sociales con apegos locales de diferente intensidad. La convivencia en este tipo de barrios no puede depender solo de una idea de cohesión comunitaria basada en el sentimiento de pertenencia territorial (Amin, 2002; Marín, 2005a). Es necesario forjar una identidad común, crear un sentimiento de nosotros que no dependa de una cultura compartida a semejanza de una comunidad nacional, sino que parta de diferentes identidades culturales (Marín, 2005b). Esa identidad cívica se construye a partir del sentimiento de pertenencia a una comunidad social de encuentro y participación, de prácticas compartidas, en la que la persona se reconoce y se identifica con los demás al establecer vínculos afectivos y efectivos mientras ejerce su ciudadanía.

Las nuevas generaciones de jóvenes buscan sus referentes de grupo en función de unas afinidades que poco tienen que ver con el territorio o el pasado común. Es importante contribuir al desarrollo de esa identidad cívica que genere un compromiso mutuo para mejorar la comunidad y el entorno.

La participación activa, promotora de la convivencia

La democracia no es solo un régimen político sino, como dicen Camps y Giner (2004), es también la «vía cívica que conocemos para la convivencia», un ámbito en el que la representación de los distintos intereses debería trabajarse desde el diálogo y la solidaridad. Avanzar en la construcción de la democracia requiere una participación activa y responsable, más allá del ejercicio de votar. Es preciso aprender un conjunto de habilidades y actitudes para participar en la comunidad, asumir un compromiso para mejorarla y tener un sentido de responsabilidad sobre la incidencia de nuestras acciones en la comunidad. Volvemos a tomar postura desde un concepto de ciudadanía activa y responsable (Bartolomé y Cabrera, 2003).

La participación concebida como elemento fundamental para mejorar la convivencia está vinculada a las nuevas formas de hacer que emergen y se construyen en la vida cotidiana desde el ámbito de lo local (Llobet, 2007). La escuela es un magnífico escenario tanto para conocer las relaciones personales y grupales como para promover acciones comunes que identifiquen y potencien el capital social del territorio y favorezcan la convivencia intercultural.

Diseño y metodología

El objetivo básico de este estudio es conocer la opinión y actitud de los jóvenes de entre 14 y 16 años del municipio de Sant Boi de Llobregat sobre la convivencia y la participación, mediante el análisis de su opinión sobre la diversidad cultural, su concepto de participación, su experiencia de participación en actividades grupales y sus razones para participar y para no hacerlo. Con el fin de dar respuesta a este objetivo básico, nos proponemos un estudio descriptivo, en el que se recopilan testimonios, orales o escritos, con el propósito de averiguar hechos, opiniones y actitudes. De esta forma, la metodología más adecuada responde a un estudio por encuesta.

Cuestionario de convivencia y participación

El objetivo general del Cuestionario de Convivencia y Participación³ es conocer la opinión de los jóvenes de 14 a 16 años del municipio de Sant Boi de Llobregat sobre la convivencia y la participación. Respecto al primer concepto nos proponemos conocer su opinión y actitud hacia la diversidad cultural, en general, con otros jóvenes, y en el contexto de su instituto. Sobre la segunda noción, queremos conocer cómo la conciben, así como su experiencia de participación en actividades de grupo tanto fuera del centro –en asociaciones o entidades– como en el instituto. También queremos conocer sus razones para participar y para no hacerlo en las asociaciones de ocio de Sant Boi y en su instituto. Finalmente, pretendemos conocer cómo valoran las posibles actividades de participación entre su instituto y su barrio, y cómo perciben la utilidad de dicha participación en la mejora del barrio, así como su disposición a participar.

La primera versión del cuestionario se sometió a un proceso de validación lógica –mediante jueces– y empírica⁴. El cuestionario definitivo se elaboró teniendo en cuenta los resultados del estudio piloto. En la Tabla 1 se presenta el contenido y la estructura interna, mediante su tabla de especificaciones, en la que constan sus dimensiones, los indicadores de cada una de ellas y los ítems.

³ Este instrumento se encuentra incluido en un artículo en revisión en la Revista ESE.

TABLA I. Tabla de especificación del cuestionario definitivo

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Variables contextuales, de identificación	Instituto, edad, curso, sexo, lugar de nacimiento, origen de sus padres, años en Cataluña, barrio de residencia	
Convivencia	Actitud general ante la diversidad cultural de su barrio	1
	Actitud ante la convivencia intercultural con otros jóvenes	2
	Actividades que hacen con sus amigos	3
	Lugar de procedencia de sus amistades	4
	Actitud hacia la diversidad cultural en su centro	5
	Actitud hacia el trabajo en grupo con compañeros de diferentes países en su centro	6
Participación	Concepto de participación	7
	Participación real en asociaciones o entidades	8
	Motivos para participar	9
	Motivos para no participar	10
	Actividades en que participa en el instituto	11
	Causas de no participación en el instituto	12
	Cómo cree que el instituto se ha de acercar al barrio	13
	Valoración de la utilidad de la participación del alumnado en la mejora del barrio	14

El cuestionario reúne suficientes evidencias de validez interna. La validez de contenido puede apreciarse por el proceso seguido hasta su elaboración definitiva. La validación que hicieron los jueces sobre su estructura y su contenido y la aplicación piloto nos permitieron aclarar y simplificar más las preguntas. Finalmente, en aquellas preguntas –las escalas– cuya fiabilidad se podía analizar como consistencia interna se obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach, de 0,818 y 0,734, los cuales, dado el reducido número de ítems, consideramos adecuados. En cuanto a la validez externa –o capacidad de generalizar sus resultados a la población–, creemos que la muestra de jóvenes puede ser representativa de los de Sant Boi de Llobregat y los resultados obtenidos están muy de acuerdo con los de otras investigaciones, a los que hacemos referencia en el apartado dedicado a la discusión. Así pues, consideramos que el cuestionario cuenta con el rigor científico preciso para su uso.

⁽⁴⁾ El estudio piloto constaba de una muestra de 137 alumnos (57%) y alumnas (43%) de 3.º y 4.º de eso de dos institutos de Sant Boi de Llobregat.

Resultados

La muestra definitiva consta de 1.296 jóvenes de tercero y cuarto⁵ de Educación Secundaria Obligatoria, que tienen entre 13 y 18 años. La media de edad es, pues, 15 años, tal como corresponde a estos cursos académicos. El grupo está distribuido de forma equilibrada por sexos (52% chicos y 48% chicas) de 10 instituciones escolares de seis barrios de Sant Boi.

Mayoritariamente los alumnos han nacido en Cataluña, un 15,6% ha nacido en otros lugares, aunque tan solo algo más del 2% hace menos de un año que viven aquí. Los nacidos fuera de Cataluña proceden en su mayoría de Latinoamérica (7,4% del total), Magreb (3,4%) y otras comunidades autónomas de España (2,5%); y en menor proporción, tienen orígenes como la Unión Europea, Asia o el resto de Europa. El 5,7% que ha nacido en España tiene un progenitor nacido en otros países.

Convivencia con otras culturas en el barrio

Las opiniones de los alumnos sobre la convivencia con personas de otras culturas en el barrio son muy variadas, aunque tienden a tener una visión poco positiva de la diversidad cultural. Más de la mitad de los jóvenes sostiene que «no me importan las diferentes culturas si cada uno va a la suya», mientras que un preocupante 11% manifiesta que «no me gustan los jóvenes de otras culturas en el barrio» y el 11,5% sostiene que «solo me gustan los jóvenes de algunos países en el barrio». Únicamente el 6,8% de los alumnos indican que desean convivir con otras culturas porque eso supone un enriquecimiento. Cabe matizar que estas proporciones arrojan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 30,98$; $p = 0,000$) en función del sexo, tal como se aprecia en la Tabla II. Efectivamente, parece ser que las chicas tienen una opinión más favorable respecto a este tipo de cuestiones.

⁵⁾ Concretamente, el 52,4% de la muestra son de 3.º de la ESO, mientras que el resto son de 4.º. En este curso hay un 0,8% de alumnos que proceden de aulas de acogida.

TABLA II. Porcentajes de respuesta por sexo a cuestiones de convivencia con otras culturas en el barrio

Convivencia con otras culturas	Chicos	Chicas
No me gustan los jóvenes de otras culturas en el barrio	68,1%	31,9%
Solo me gustan los jóvenes de algunos países en el barrio	58,0%	42,0%
No me importan las diferentes culturas si cada uno va a la suya	52,0%	48,0%
Me gusta que en mi barrio vivan jóvenes de muchas culturas diferentes	37,7%	62,3%
Deseo que en mi barrio vivan jóvenes de muchas culturas diferentes porque nos enriquece a todos	44,2%	55,8%

Estos datos son coherentes con la opinión que manifiestan los jóvenes respecto a la convivencia con jóvenes de otras culturas. En la escala de convivencia con otras culturas⁶, la media obtenida por los jóvenes participantes en este estudio es de 17,86, algo superior a la puntuación intermedia teórica, que denota bastante indecisión hacia estas cuestiones de convivencia con jóvenes de otras culturas. En general, algo más del 30% ha obtenido una puntuación inferior a 16 puntos y tan solo un 10% supera los 22 puntos. Efectivamente, existe cierta variación en las respuestas – dado que hay alumnos que han obtenido la puntuación mínima la cual denota una gran carga negativa en la visión de estas cuestiones–, pero también se dan casos aislados en los que se obtiene la máxima puntuación posible, lo cual indica una actitud muy favorable. De nuevo, las chicas obtienen una puntuación superior a los chicos de forma estadísticamente significativa ($z = -7.5$; $p = 0,000$).

Al mismo tiempo, los jóvenes que han nacido en Cataluña o llevan más de 10 años residiendo allí son los que tienen puntuaciones más bajas de forma estadísticamente significativa ($\chi^2 = 37,01$; $p = 0,000$) respecto al resto de jóvenes, tal como puede apreciarse en la Tabla III. Consecuentemente, los jóvenes nacidos en Cataluña –y también aquellos que han nacido en otras comunidades autónomas– son los que obtienen

⁶ Esta escala corresponde a la pregunta 2 del cuestionario y tiene un índice de fiabilidad de alfa de Cronbach del 0,818. Sus puntuaciones teóricas oscilan entre 8 y 24 puntos; la puntuación intermedia teórica es 16. Para la explotación estadística de esta escala se han utilizado pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y Wilcoxon), por motivos de incumplimiento de la normalidad ($z = 3,85$; $p = 0,000$).

menores puntuaciones en la escala de convivencia con otras culturas, de forma estadísticamente significativa ($\chi^2 = 57,60$; $p = 0,000$), respecto al resto de jóvenes procedentes del Magreb y de América Latina⁷.

TABLA III. Medias de respuesta en la escala de convivencia intercultural según el tiempo de residencia en Cataluña y el lugar de nacimiento

	ESCALA CONVIVENCIA INTERCULTURAL
Tiempo de residencia en Cataluña	Media
Menos de 1 año	19,54
De 2 a 5 años	19,19
De 5 a 10 años	20,05
Más de 10 años	18,23
Desde siempre	17,60
Lugar de nacimiento de los alumnos	Media
Sant Boi	18,02
Resto de Cataluña	17,54
Resto de España	16,61
Magreb	19,22
América Latina	20,32

Curiosamente, parece ser que estos datos no mejoran con la edad, sino que a medida que esta aumenta, las puntuaciones disminuyen. En concreto, la puntuación total de la escala correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa ($r = -0,64$; $p = 0,025$) con la edad.

Convivencia con otras culturas en el centro educativo

Para el análisis de la convivencia con otras culturas en el centro educativo, se han tenido en consideración aspectos como la valoración de la realidad multicultural en el centro educativo donde estudian los jóvenes y la valoración que hacen del trabajo en grupos multiculturales. Para ello, se

⁽⁷⁾ El contraste se ha realizado con estos orígenes, por ser los más frecuentes: presentan frecuencias observadas superiores a 30 casos, respectivamente.

ha utilizado la Escala de Convivencia con otras Culturas en el Centro Educativo⁸. Los datos obtenidos no son muy distintos de los señalados en el apartado anterior. En general, los jóvenes valoran la convivencia con otras culturas en el centro educativo con una puntuación media de 12,71 puntos, que denota bastante indiferencia, considerando que la escala oscila entre 8 y 16 puntos. No obstante, existe cierta dispersión en las respuestas, puesto que ha habido jóvenes que han puntuado desde la puntuación mínima a la máxima posible (más de un 10% han puntuado 16 en esta escala). De forma similar se responde a las dos dimensiones de la escala, aunque quizás la media es ligeramente superior en cuanto al trabajo en grupos multiculturales, donde el grupo tiene una media de 6,64 (de las puntuaciones 4-8 posibles), respecto a la valoración de la multiculturalidad en el centro, con una media de 6,08. En ambos casos la variabilidad del grupo es notable ($s = 1,4$ y $s = 1,3$, respectivamente).

Las chicas tienen mayores puntuaciones que sus compañeros en las dos dimensiones y en la escala en general⁹. Tal como sucedía con la Escala de Convivencia con Otras Culturas en el Barrio, en la Escala de Convivencia con Otras Culturas en el Centro Educativo, también se obtienen diferencias estadísticamente significativas en función del lugar de nacimiento de los jóvenes. Los alumnos nacidos fuera de España, y especialmente los nacidos en América Latina, valoran más la multiculturalidad en el centro educativo ($\chi^2 = 38,71$; $p = 0,000$) tal como puede apreciarse en la Tabla iv. El colectivo de jóvenes latinoamericanos destaca junto a los jóvenes europeos por sus altas valoraciones –comparadas con las del resto de los colectivos– en la dimensión de trabajo en grupos multiculturales ($\chi^2 = 42,09$; $p = 0,000$). En la valoración de la multiculturalidad en el centro educativo, las puntuaciones son muy similares; destaca que los jóvenes nacidos en Cataluña o en otras comunidades autónomas tienen puntuaciones más negativas que sus compañeros nacidos en otros lugares ($\chi^2 = 29,68$; $p = 0,000$). Concretamente, es destacable que los alumnos nacidos en otras comunidades autónomas son los que hacen las peores valoraciones en todos estos aspectos.

⁽⁸⁾ Esta escala corresponde a las preguntas 5 y 6 del cuestionario y tiene un índice de fiabilidad de alpha de Cronbach del 0,734. Sus puntuaciones teóricas oscilan entre 8 y 16 puntos para el total. Consta de dos dimensiones (*multiculturalidad en el centro* y *trabajo en grupos multiculturales*) cuyas puntuaciones teóricas son de 4 y 8 puntos respectivamente. Para la explotación estadística de esta escala se han utilizado pruebas no paramétricas, por motivos de incumplimiento de la normalidad ($z = 3,86$, $p = 0,000$).

⁽⁹⁾ En la primera dimensión, los chicos obtienen una puntuación de 5,90 y las chicas de 6,27 ($z = -4,29$; $p = 0,000$). En la segunda dimensión, los chicos obtienen 6,38 y las chicas 6,93 ($z = -7,22$; $p = 0,000$). Finalmente, en la puntuación total de la escala los chicos obtienen 12,26 y las chicas 13,21 ($z = -6,62$; $p = 0,000$).

TABLA IV. Medias de respuesta en la Escala de Convivencia Intercultural en el Centro Educativo según el lugar de nacimiento de los alumnos

Lugar de nacimiento	DIMENSIÓN 1	DIMENSIÓN 2	TOTAL ESCALA
	Media	Media	Media
Cataluña	6,02	6,58	12,61
Otros lugares de España	5,76	6,33	12,14
Europa	6,82	7,25	13,88
Magreb	6,46	6,82	13,19
América Latina	6,80	7,47	14,25

Tal como se ha venido destacando, las puntuaciones obtenidas en la Escala de Convivencia con Otras Culturas en el Centro Educativo en general y en sus dos dimensiones de *valoración de la multiculturalidad en el centro* y de *valoración del trabajo en grupos multiculturales*, correlacionan de forma significativa y positiva con las obtenidas en la Escala de Convivencia con Otras Culturas en el Barrio, tal como se presenta en la Tabla v.

TABLA V. Correlaciones entre la Escala de Convivencia con Otras Culturas en el Barrio y la Escala de Convivencia con Otras Culturas en el Centro Educativo

Correlaciones Rho de Spearman		Escala de Convivencia con Otras Culturas en el Barrio
Dimensión 1	Coefficiente de correlación	,630
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1.102
Dimensión 2	Coefficiente de correlación	,524
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1.092
Escala de Convivencia con Otras Culturas en el Centro Educativo	Coefficiente de correlación	,675
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1.050

Amistades con otras culturas

En la pregunta de respuesta múltiple sobre el origen de las amistades de los jóvenes, el 96% del alumnado manifiesta tener amistades de Cataluña. Una gran parte de los alumnos indican que tienen amistades de otros lugares de España (51,6%) o de América Latina (41,5%). El Magreb (23,2%), otros países europeos (13,7%), Europa del Este (11,3%) o Asia (9%) son otros de los orígenes de las amistades mencionados. Tal como se resume en la Tabla VI, el lugar de nacimiento de los jóvenes parece ser un elemento clave para sus relaciones interpersonales, puesto que por lo general, entablan amistad con jóvenes de su mismo origen. Consecuentemente, los alumnos de América Latina son los que indican tener más amistades de su propio origen (el 86,7%), mientras que en el grupo de los nacidos en Cataluña o en otras regiones de España tener amistades del mismo origen es menos frecuente. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($v^2 = 84,63$; $p = 0,000$). De forma similar, los jóvenes nacidos en Europa son los que dicen tener más amistades de Europa del Este ($\chi^2 = 31,18$; $p = 0,000$) o de otros países europeos ($\chi^2 = 18,32$; $p = 0,001$). Por lo que respecta a los alumnos nacidos en otras comunidades autónomas también son los que con mayor frecuencia tienen amistades de otras regiones de España de forma estadísticamente significativa ($\chi^2 = 10,22$; $p = 0,037$).

TABLA VI. Porcentajes de amistades del alumnado según el lugar de nacimiento. Porcentajes de columnas (lugar de nacimiento del alumnado)

AMISTADES	LUGAR DE NACIMIENTO				
	Cataluña	Otros lugares de España	Europa	Magreb	América Latina
América Latina	37,6%	38,7%	50,0%	43,2%	86,7%
Europa del Este	9,9%	0,0%	58,3%	20,5%	17,8%
Otros países europeos	12,4%	9,7%	41,7%	31,8%	17,8%
Cataluña	97,6%	90,3%	91,7%	72,7%	93,3%
Otros lugares de España	51,3%	77,4%	66,7%	52,3%	47,8%
Magreb	19,3%	25,8%	33,3%	93,2%	31,1%

Las amistades catalanas, lógicamente, son una elección bastante reiterada por todos los colectivos de jóvenes, aunque especialmente es

destacable en el colectivo de alumnos nacidos en Cataluña (97,6%), en el de alumnos latinoamericanos (93,3%) o en el de europeos (91,7%). El aspecto más significativo es que los alumnos nacidos en el Magreb son los que han elegido esta opción con menor frecuencia (72,7%) ($\chi^2 = 35,28$; $p = 0,000$).

Las actividades que los jóvenes manifiestan compartir con sus amistades suelen responder a aspectos sociales de *reunión en la calle o discoteca* (76,5% de los jóvenes señalan esta alternativa de respuesta) o a través de redes sociales virtuales como el *Messenger* o el *Facebook, chats* (70,2%). En un segundo nivel, las actividades deportivas o *los juegos de rol o videoconsolas* también son señalados. Estas proporciones son similares en todos los jóvenes en función del origen. En cambio, difieren bastante si consideramos el sexo de los alumnos: las chicas priorizan más que los chicos las actividades sociales tanto presenciales como virtuales: el 86,9% de las chicas señala que la *reunión en la calle o discoteca* es una de las actividades que realiza con sus amistades, mientras que en el caso de los chicos solo lo indica el 67,1% ($\chi^2 = 64,16$; $p = 0,000$); además, el 79,3% de las chicas señala las redes virtuales frente al 62,9% de los chicos, lo cual también es estadísticamente significativo ($\chi^2 = 39,66$; $p = 0,000$). En cambio, los chicos priorizan más las actividades deportivas ($\chi^2 = 359,82$; $p = 0,000$) –el 65% frente al 11,8% de las chicas– o las videoconsolas: 54% de los chicos y un 9,3% de las chicas ($\chi^2 = 272,91$; $p = 0,000$). Por otra parte, los *grafitis, cómics y pintura* también son más elegidos por chicos que por chicas ($\chi^2 = 23,11$; $p = 0,000$). Finalmente, las actividades culturales tienen escasa frecuencia en general, aunque una mayor proporción de chicas señala que comparte con sus amistades *teatro, danza o música*, frente a un 10,4% de los chicos ($\chi^2 = 52,68$; $p = 0,000$).

Concepto y contextos de participación

El concepto de participación de los jóvenes es bastante amplio. Tal como puede verse en la Tabla VII, más de la mitad de los jóvenes consideran varios aspectos como el interés, el voluntariado o la implicación para resolver situaciones, aunque estos datos se diferencian en función del sexo. La proporción de chicas que señala estos tres aspectos es mayor que la de los chicos, de forma estadísticamente significativa¹⁰. El elemento que señala

¹⁰ En las definiciones propuestas: *Participar es interesarse por algo y querer saber más* ($\chi^2 = 14,60$; $p = 0,000$); *Participar es colaborar y ayudar voluntariamente* ($\chi^2 = 16,97$; $p = 0,000$); y *Participar es implicarse para alcanzar objetivos, actividades, soluciones a problemas, etc.* ($\chi^2 = 4,93$; $p = 0,026$).

un 70,9% de los jóvenes es *dar la opinión*. De nuevo, una mayor proporción de chicas señala esta opción de respuesta ($\chi^2 = 17,86$; $p = 0,000$). Solo un 17,7% de los jóvenes manifiesta que participar sea *formar parte de una entidad o asociación*.

TABLA VII. Concepto de participación en general y por género. Porcentajes en pregunta de respuesta múltiple

Concepto de participación	Todo el grupo	Chicos	Chicas
Participar es interesarse por algo y querer saber más	62,5%	57,6%	67,8%
Participar es formar parte de un grupo o actividad	49,5%	48,9%	50,5%
Participar es formar parte de una asociación o entidad	17,7%	18,9%	16,5%
Participar es dar la opinión	70,9%	66,0%	76,6%
Participar es hacer cosas con los demás	43,2%	39,3%	47,7%
Participar es colaborar y ayudar voluntariamente	54,7%	49,5%	60,9%
Participar es implicarse para alcanzar objetivos actividades, soluciones a problemas, etc.	51,6%	49,2%	55,3%

Un aspecto que llama la atención es que el concepto de participación más relacionado con colaborar y compartir ofrece diferencias estadísticamente significativas en función del origen. El 53,1% de los jóvenes de origen inmigrante señala que *participar es hacer cosas con los demás*; en cambio, esto lo señalan solo el 41,8% y el 47,1% de los alumnos autóctonos y autóctonos hijos de inmigrante ($\chi^2 = 7,02$; $p = 0,030$). Los alumnos nacidos en otras comunidades autónomas presentan una menor proporción de respuestas relativas a que *participar es colaborar y ayudar voluntariamente* ($\chi^2 = 11,72$; $p = 0,020$). Estas diferencias pueden reflejar distintos valores culturales de individualismo y colectivismo (Hofstede, 2001).

A pesar de que solo un 17,7% de los jóvenes manifiestan que *participar es formar parte de una entidad o asociación*, más de la mitad participan en alguna de estas entidades, aunque de forma desigual en función del tipo de entidad. Más del 61% participa en clubes deportivos, aunque este porcentaje aumenta a un 81,5% en los chicos y disminuye a un 44,7% en las chicas ($\chi^2 = 114,42$; $p = 0,000$). Participar en entidades deportivas parece ser más frecuente también entre los autóctonos. El 42,1% de los jóvenes nacidos en España señala esta opción, mientras que en el caso de

los inmigrantes y de los hijos de inmigrantes lo señalan el 33,8% y el 28,6%, respectivamente ($\chi^2 = 7,93$; $p = 0,019$).

Por otra parte, un número considerable pertenece a escuelas artísticas (22,3%), casales de jóvenes (13,5%) y asociaciones de voluntariado (7,7%). En este caso, las proporciones vuelven a diferenciarse por sexo: las chicas participan mucho más que los chicos en escuelas artísticas¹¹ y asociaciones de voluntariado¹². Un aspecto interesante es que aunque el 4,4% manifiesta participar en centros abiertos, el 10,3% de los jóvenes que señala esta opción han nacido en otros países señala, mientras que solo el 1,6% de los que lo señalan son autóctonos. El 4,3% son alumnos nacidos en España pero de padre o madre nacidos en otros países ($\chi^2 = 36,88$; $p = 0,000$).

Tal como se resume en la Tabla VIII, más del 87% señala que participa por diversión. Más de la mitad también señala que participan *para aprender y mejorar*. Algo más del 10% lo hace *por razones humanitarias o solidarias*, proporción algo superior a la de los alumnos que participan en entidades de ayuda o voluntariado (7,7%).

TABLA VIII. Razones para la participación y para la no participación. Porcentajes en pregunta de respuesta múltiple

¿Por qué participas?		¿Por qué no participas?	
Participo porque me gusta y me lo paso bien	87,7%	No participo porque no conozco ninguna, no sé a dónde ir	21,3%
Participo para estar con otros jóvenes que piensan igual	23,0%	No participo porque no me interesa	48,0%
Participo para conocer otros jóvenes	39,7%	No participo porque no tengo tiempo	54,6%
Participo para sentirme útil	18,4%	No participo porque no tengo dinero	14,3%
Participo porque mis amigos lo hacen	10,6%	No participo porque no se me ha pasado por la cabeza	32,6%
Participo por razones humanitarias, solidarias	10,2%	No participo porque mi familia no me deja	5,5%
Participo para aprender y mejorar	55,2%	No participo porque no sirve de nada	11,2%

⁽¹¹⁾ Entre las escuelas artísticas señaladas son destacables por su frecuencia la escuela municipal de música, las actividades artísticas en Can Massallera y las actividades de danza. En estas, el 42,9% de las chicas manifiestan participar, mientras que solo el 6,8% de los chicos lo hace. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 98,91$; $p = 0,000$).

⁽¹²⁾ Entre las entidades de voluntariado señaladas, destacan Cruz Roja, Greenpeace, Intervida, y Unicef. En estas, manifiestan participar el 12,1% de las chicas, pero solo el 4,6% de los chicos. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 9,49$; $p = 0,020$).

Estos datos tienen algunas tendencias diferentes en chicas y chicos. Las chicas tienden a elegir más que los chicos las *razones humanitarias y de diversión*¹³, mientras que los chicos han seleccionado con mayor frecuencia *participar para estar con otros jóvenes que piensan como yo* o *participar porque mis amigos lo hacen*¹⁴. *Participar para conocer más jóvenes* es una opción que señala el 34,7% de los alumnos nacidos en otros países, mientras que entre los alumnos nacidos en España, lo considera importante el 26,3% y entre los alumnos hijos de inmigrantes tan solo el 17,1% ($\chi^2 = 8,16$; $p = 0,017$).

Respecto a las motivaciones para no participar en entidades o asociaciones, los jóvenes son bastante claros. Tal como se resume en la Tabla VIII, la falta de tiempo y de interés son los motivos más frecuentes de su escasa participación; aunque un considerable 32,6% manifiesta que *no se me ha pasado por la cabeza*. Un preocupante 21,3% admite que *no participa porque no conoce ninguna y no sabe adónde ir*. Este porcentaje aumenta al 21,8% cuando se trata de jóvenes inmigrantes y disminuye al 10,5% entre los jóvenes autóctonos ($\chi^2 = 16,01$; $p = 0,000$). Por sexo, los chicos parecen señalar con mayor frecuencia que las chicas las opciones *porque no me interesa, mi familia no me deja y porque no sirve de nada*¹⁵, para no participar. De forma aislada, algunos jóvenes añaden en la opción abierta de la pregunta que no participan *por no tener la edad suficiente*.

La participación en el centro educativo

En el centro educativo, los jóvenes manifiestan que participan en algunas de las actividades que se organizan. Más de la mitad proponen la sesión de tutoría como una de las actividades del centro en la que toman parte (52,4%). Un gran número de alumnos también señalan las *acciones de*

¹³ El 14,4% de las chicas elige las razones humanitarias para participar, frente a un 7,3% de los chicos. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 5,30$; $p = 0,021$). Al mismo tiempo, el 89,5% de las chicas frente al 96,9% de los chicos manifiesta participar *porque me gusta y me lo paso bien* ($\chi^2 = 13,10$; $p = 0,000$).

¹⁴ El 24,1% de los chicos y el 21,1% de las chicas han señalado que participan *para estar con otros jóvenes que piensan como yo*. Estas proporciones son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 6,23$; $p = 0,013$). Paralelamente, el 11,6% de los chicos y el 8% de las chicas *participan porque mis amigos lo hacen*, frecuencias que también ofrecen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 6,91$; $p = 0,009$).

¹⁵ El 62,4% de los chicos y el 32,7% de las chicas han señalado que no participan *porque no me interesa* ($\chi^2 = 44,36$; $p = 0,000$). No participar por prohibiciones familiares lo señalan el 7,8% de los chicos y el 2,9% de las chicas ($\chi^2 = 7,97$; $p = 0,005$). Finalmente, no participar *porque no sirve de nada* lo indica el 16,9% de los chicos y solo el 4,7% de las chicas ($\chi^2 = 25,75$; $p = 0,000$).

protesta (47,3%) o *formar parte del consejo escolar o como delegado* (41,8%). El 18,8% hace de mediador en el centro y de forma minoritaria una parte del alumnado señala acciones de coordinación de un plan deportivo (7,6%) o su participación en acciones de difusión lingüística (10,1%). Estos datos ofrecen algunas diferencias en función del origen y del sexo de los alumnos. Los nacidos en otros países participan en menor medida en las sesiones de tutoría que los autóctonos o los hijos de inmigrantes ($\chi^2 = 11,76$; $p = 0,003$). El 39,4% de los alumnos de origen extranjero señala que participa *interviniendo y proponiendo en las tutorías*, también lo hacen el 54,6% de los alumnos autóctonos y el 53,8% de los nacidos en España cuyos padres son de origen extranjero. Por otra parte, los alumnos de origen extranjero y los nacidos en España pero cuyos padres son de origen extranjero son los que participan en mayor medida de la iniciativa de *parejas lingüísticas*, para optimizar sus competencias lingüísticas en catalán. El 21,2% y el 19,2% respectivamente señalan esta opción, mientras que solo el 8,1% del alumnado autóctono participa en esta iniciativa cultural ($\chi^2 = 17,09$; $p = 0,000$).

En la distribución por sexo, de nuevo las chicas participan en menor medida en la coordinación de actividades deportivas ($\chi^2 = 18,64$; $p = 0,000$); solo el 3,4% de las chicas lo hace, frente al 11,4% de los chicos. Paralelamente, las chicas manifiestan una mayor participación en tutorías y en la iniciativa de *pareja lingüística*¹⁶.

La falta de interés por parte del alumnado es una de las causas principales que destacan los jóvenes como dificultad para participar en la mejora de la vida del instituto educativo, tal como se resume en la Tabla IX. La comodidad también es un aspecto que casi la mitad de los alumnos señalan como causante de esta escasa participación.

TABLA IX. Causas de la no participación en la mejora de la vida del IES. Porcentajes en pregunta de respuesta múltiple

Causas que dificultan la participación	Todo el grupo	Autóctonos	Inmigrantes	Hijos de inmigrantes
Falta de interés	86,7%	87,7%	82,1%	87,7%
No saber cómo hacerlo	24,8%	23,2%	36,4%	21,5%
El profesorado no colabora	25,6%	25,8%	28,6%	20,0%
Pensamos que no sirve para nada	27,6%	26,7%	32,1%	32,3%
Es más cómodo no hacer nada	46,6%	48,1%	35,0%	46,2%

Algunos de estos datos varían en función del origen de los alumnos encuestados. Concretamente, la falta de interés es un aspecto menos señalado por los alumnos de origen inmigrante ($\chi^2 = 6,25$; $p = 0,044$), así como por parte de los chicos respecto a las chicas. Efectivamente, las chicas manifiestan tener un interés menor como causa principal de la falta de participación en la vida del instituto, lo cual es estadísticamente significativo ($\chi^2 = 29,83$; $p = 0,000$). El colectivo de alumnos de origen inmigrante también es mucho más consciente de su desconocimiento sobre los canales para la participación en la mejora del centro educativo. Concretamente, el 36,4% del alumnado de origen inmigrante afirma no saber cómo participar, mientras que solo el 21,5% y el 23,2% del resto de colectivos señalan este aspecto ($\chi^2 = 10,81$; $p = 0,005$). Paralelamente, este colectivo también es el que señala en menor medida la comodidad como motivo para no participar en la mejora del centro educativo, por lo que se distinguen de forma estadísticamente significativa del resto de colectivos ($\chi^2 = 9,90$; $p = 0,007$). Los alumnos nacidos en otros países son más críticos que el resto con los profesores y, junto al alumnado con padres inmigrantes, también son los que señalan en mayor medida que *no sirve para nada*, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 1,95$; $p = 0,378$; $\chi^2 = 1,68$; $p = 0,433$, respectivamente).

La participación del centro educativo en el barrio

Las opiniones de los alumnos respecto a cómo puede el centro educativo acercarse al barrio son variadas. Casi la mitad de los jóvenes (45%) señala que el instituto podría acercarse al barrio donde se encuentra ubicado, conociéndolo, haciendo mejoras en él, trabajando sus problemas, aportando personas que expliquen aspectos de la vida en él o participando en actividades de la comunidad. El 35,5% también manifiesta la necesidad de *abrir el centro a actividades del barrio*; de hecho, esta es la opción señalada por un menor número de jóvenes. De forma minoritaria, entre las opciones de respuesta abierta, algunos alumnos añaden que se podrían realizar acciones para relacionarse con otros centros educativos.

Específicamente, el colectivo de jóvenes nacidos fuera de España señala con mayor frecuencia que el resto de colectivos que el centro educativo

⁽¹⁶⁾ El 54,7% de las chicas manifiesta que participa en las sesiones de tutorías, frente al 50,1% de los chicos, diferencias que son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 5,22$; $p = 0,022$). Al mismo tiempo, el 11,9% de las chicas participan como *pareja lingüística*, frente al 8,2% de los chicos ($\chi^2 = 5,01$; $p = 0,024$).

podría *hacer cosas para mejorar el barrio*. Concretamente, el 52,9% de los alumnos de origen inmigrante señala esta cuestión, frente al 40,9% y 46,2% de los nacidos en España, cuyos padres son autóctonos o extranjeros, respectivamente ($\chi^2 = 6,29$; $p = 0,043$). También se dan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del alumnado. Una mayor proporción de chicas señala cuestiones como la participación del instituto en las actividades del barrio o implicarse en actividades para la mejora del barrio¹⁷.

Ante la cuestión del papel de los jóvenes para realizar mejoras en el barrio desde el instituto, hay una mayor proporción de alumnos que afirman que es posible y deseable, frente a la proporción que manifiesta que se siente incapaz o que no desea o no se le permite hacerlo. El 32,29% de los jóvenes señalan que pueden intervenir en las mejoras del barrio siempre y cuando tengan la ayuda del profesorado y de la comunidad. Un 23,76% señala que es posible si los alumnos están. Por sexo, chicos y chicas tienen opiniones distintas, estadísticamente significativas ($\chi^2 = 50,33$; $p = 0,000$). Las chicas tienen una visión más positiva que los chicos en cuanto a las posibilidades de trabajo de los jóvenes desde el instituto para la mejora de la comunidad.

Discusión de resultados

La construcción de las sociedades interculturales pasa por aprender a convivir con personas de otras culturas, por reconocer las diferentes contribuciones y por promover la participación de toda la ciudadanía. Desde el análisis efectuado, apuntamos una serie de ideas sobre la convivencia y la participación de los jóvenes.

Relaciones condicionadas por el origen

La amistad en edades comprendidas entre los 13 y los 18 años tiene un doble papel: el desarrollo de la personalidad y el proceso de socialización,

⁽¹⁷⁾ El 48,8% de las chicas señala la participación del instituto en las actividades del barrio, mientras que solo el 34,1% de los chicos lo hace ($\chi^2 = 31,02$; $p = 0,000$). También, el 46,3% de las chicas señalan la opción de implicarse en actividades para la mejora del barrio ($\chi^2 = 8,68$; $p = 0,003$), frente al 39,1% de los chicos.

de aquí que ocupe un lugar prioritario en la vida de los jóvenes (Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008). La importancia de la amistad radica en que se realizan contribuciones específicas al desarrollo que no son aportadas por ningún otro tipo de relación; por ejemplo, el sentido de pertenencia a un grupo que permite que se tome conciencia de la realidad del otro, que se formen actitudes sociales y que se adquiera experiencia en las relaciones interpersonales. En este sentido, la configuración de la red de amistades de cada individuo será su plataforma de entrada a la sociedad a la que pertenece. Ante el reto de la convivencia intercultural, las relaciones de amistad entre los jóvenes toman una especial relevancia. Los datos analizados sobre esta cuestión no son especialmente positivos, puesto que distan mucho de mostrar una verdadera convivencia intercultural. Parece que el lugar de origen de la juventud es un elemento clave para la elección de las amistades en las relaciones interpersonales. Estos datos confirman la información obtenida en otras investigaciones (Cabrera et ál., 2005; Vilà 2008a; Palou, 2010) en las que también se señala la proximidad cultural como criterio para la amistad.

De la coexistencia a la convivencia

Relacionada con la primera idea, se deriva que los jóvenes de diferentes orígenes coexisten, pero que entre ellos no se da una auténtica convivencia intercultural y esto plantea un riesgo: coexistir sin convivir puede generar una gran brecha social. Coexistir en espacios comunes sin que haya un reconocimiento y una valoración recíprocos puede dar lugar a la creación de prejuicios y de oposición de contrarios. Para poder superar este riesgo y pasar de la coexistencia a la convivencia, creemos que es necesario, por un lado, configurar relaciones cercanas con personas de diferentes culturas y, por otro, forjar una identidad común que no dependa de una cultura compartida sino del respeto y vínculos entre diferentes identidades culturales (Marín, 2005b). Los centros educativos parten de una clara ventaja respecto a otros espacios sociales como los barrios, puesto que es el lugar donde se produce el contacto práctico y legítimo entre jóvenes culturalmente diferentes (Alegre, 2005). Así, los centros educativos pueden constituirse en espacios favorecedores de relaciones interculturales (Vilà, 2008b).

La participación y las experiencias previas

Para favorecer una sociedad cohesionada, es necesario que se den espacios de participación. Además, la participación de las personas de otras culturas es fundamental para su integración (Bartolomé, Cabrera y Marín, 2006), ya que es en la interacción social donde se puede incidir en los estereotipos y prejuicios que existen entre los diferentes colectivos. Desde una participación conjunta para conseguir objetivos comunes será posible la mejora de la convivencia intercultural. Para ello, las iniciativas deben ser abiertas y constituir respuestas integradas y comunitarias a las necesidades de la sociedad.

En este sentido, es un factor básico del desarrollo de actitudes, capacidades y valores hacia la participación en otros contextos, la experiencia previa que se tiene en participación vinculada al contexto inmediato de relación de los jóvenes tanto familiar como de amistad. Además, cuanto más voluntaria es la actividad, menos implicación hay por parte del alumnado, de manera que hay algo más de participación en el ámbito educativo que en el lúdico (Palou, 2010).

Por otro lado, pese a que la falta de tiempo y el desinterés son las causas predominantes que los jóvenes apuntan para no participar, hay un porcentaje de respuestas que apuntan a causas familiares y relacionadas con la amistad. Estos datos confirman los encontrados en otras investigaciones (Cabrera et ál., 2005; QUIT, 2006 y Marín, Pavon, Sandin y Vilà, 2007). Además de mostrar un bajo nivel participativo en los jóvenes, se apunta a causas como el desinterés, la pasividad, la comodidad y la baja motivación, aunque también aparecen otros factores externos como la falta de oferta, la poca implicación familiar y la falta de participación de sus amistades. Por eso creemos que las ofertas participativas tendrían que llegar al ámbito familiar y al de las relaciones interpersonales.

Hacia la proyección comunitaria del centro educativo

La participación activa de los ciudadanos promueve la convivencia. Si tenemos en cuenta que el centro educativo es un lugar en el que los jóvenes conviven de manera natural, podemos pensar que desde él es posible poner en práctica la vía cívica. Para ello el centro educativo debe acercarse al barrio conociéndolo, haciendo mejoras en él, trabajando sobre sus problemas y participando en actividades de la comunidad. Sabemos

que la identificación de los ciudadanos con un territorio (municipio, barrio, comunidad, etc.) suele implicar un mayor compromiso con él. En este sentido, el centro educativo puede hacer mucho y abrir sus puertas para colaborar con distintas organizaciones e instituciones comunitarias. A través de la implicación y participación de los alumnos en la comunidad, es posible desarrollar una ciudadanía activa y responsable en los jóvenes (Luna, 2010). Desde esta óptica, muchos autores plantean la vía del aprendizaje-servicio (APS) como motor que dinamice la participación del centro educativo en la comunidad (Furco, 2003). Se puede mejorar la sensibilidad social de los alumnos y su compromiso para con la comunidad. Existen un buen número de experiencias de APS que demuestran que es posible crear espacios en los que los alumnos aprendan de manera significativa a desarrollar una ciudadanía responsable y solidaria (Martín y Rubio, 2006; Luna, 2010).

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Aprender a convivir en un marco de mayor justicia social y en el que se reconozcan las contribuciones de todos implica formar a las personas para una auténtica ciudadanía intercultural que posibilite la participación real y efectiva, desde una responsabilidad compartida en la construcción de una sociedad más justa. Pero ¿cuál es la visión de los jóvenes ante aspectos de gran relevancia como la convivencia y la participación? Somos conscientes de que el entorno de la inmigración y la educación constituye una realidad dinámica y cambiante; esta limitación supone la necesidad de mantener una actualización constante. En este sentido, poder triangular la información obtenida con otras estrategias de recogida de información cualitativas, como las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, es parte de la prospectiva de la investigación más amplia de la que forma parte esta publicación. A pesar de estas limitaciones, el estudio de la visión de los jóvenes ante la convivencia y la participación se hace necesario para fundamentar cualquier intervención educativa en esta línea.

En el análisis de sus opiniones es destacable que, lejos de vivir la convivencia intercultural, la juventud manifiesta una actitud de coexistencia ante la diversidad cultural. Las chicas y los inmigrantes

parecen ser los grupos de jóvenes que tienen una perspectiva más favorable hacia la convivencia con otras culturas en el barrio y en el centro educativo. A pesar de estas diferencias, los jóvenes en general manifiestan que el mayor número de sus amistades son otros jóvenes de la misma cultura, lo cual refuerza esta tendencia a coexistir sin interconexión, coincidiendo con otras investigaciones (Cabrera et ál., 2005; Vilà, 2008a; Palou, 2010). Esta brecha entre los jóvenes todavía es mayor con aquellos culturalmente más alejados, como es el caso de los magrebíes. Uno de los elementos que surgen como diferenciadores entre los jóvenes son también las actividades que comparten; en este sentido, hay claras diferencias entre las que comparten los jóvenes autóctonos y las que comparten aquellos que tienen orígenes diversos.

En cuanto a la participación, el concepto que tienen los jóvenes es bastante amplio: más de la mitad valora el interés, el voluntariado o la implicación para resolver situaciones. Aunque estos datos presentan diferencias en función del sexo y del origen cultural, de acuerdo con las cuales los aspectos sociales son más valorados por las chicas y los valores de solidaridad y de compartir lo son por parte de los alumnos inmigrantes. Más de la mitad de los jóvenes participan en alguna entidad, mayoritariamente en clubes deportivos, lo cual es especialmente frecuente entre los chicos autóctonos. No es de extrañar que el motivo para tal participación sea en gran medida la diversión, aunque entre los alumnos inmigrantes también se señala la posibilidad de conocer a otros jóvenes. Entre los motivos para la escasa participación, los jóvenes destacan la falta de tiempo y de interés y algunos también señalan el desconocimiento –especialmente los jóvenes inmigrantes–, lo cual coincide con otras investigaciones (Cabrera et ál., 2005; QUIT, 2006; Marín et ál., 2008). En el centro educativo, más de la mitad de los jóvenes proponen la sesión de tutoría como una de las actividades del centro en la que participan, junto a acciones de protesta o la participación en el consejo escolar; estas respuestas son menos frecuentes entre los jóvenes inmigrantes. Estas experiencias previas de participación en el contexto escolar son un factor básico para el desarrollo de actitudes, capacidades y valores hacia la participación en otros contextos más amplios.

Finalmente, casi la mitad de los jóvenes señala que el instituto podría acercarse al barrio, conociéndolo, haciendo mejoras en él, trabajando sus problemas, aportando personas que expliquen aspectos relacionados con la vida en él o participando en actividades de la comunidad. Especialmente,

las chicas y los jóvenes inmigrantes señalan en mayor medida aspectos de mejora del barrio. Una gran proporción de jóvenes (especialmente, las chicas) se sienten capaces de protagonizar estos cambios y mejoras mediante el apoyo de los docentes y de la comunidad. Estos datos arrojan un poco de esperanza, ya que a través de la implicación y participación de los alumnos en la comunidad, es posible que los jóvenes desarrollen una ciudadanía activa y responsable (Luna, 2010). Metodologías como la del aprendizaje-servicio pueden ser una fructífera prospectiva para dar respuesta a todo este potencial.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A. (2005). Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Sociologia, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-0714105-162736>
- Amin, A. (2002). *Ethnicity and the Multicultural City. Living in diversity. Report for the Department of Transport, Local Government and the Regions and the ESRC Cities Initiative.*
- Aramburu, M. (2007). *Criterios para la evaluación de buenas prácticas locales sobre convivencia en el ámbito de la inmigración.* Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer. Recuperado de <http://www.bancdebonespractiques.org/documentos>
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario [Ciudadanía y educación], 33-57.
- Bartolomé, M. y Marín, M. A. (Coord.). (2006). *Avaluació del pla d'acció de Catalunya per a l'acollida i la integració d'immigrants 2005.* Barcelona: Secretaria per a la Immigració.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación, para qué ciudadanía. En E. Soriano (Coord.), *Interculturalismo: proyectos, programas y educación*, (83-138). Madrid: Muralla.
- , Espín, J. V., Marín, M. A., Luna, E. y Rodríguez, M. (2007). Exploración de la ciudadanía intercultural en los jóvenes. En M. Bartolomé y F.

- Cabrera (Coords.), *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*, (141-168). Madrid: Narcea.
- , Marín, M. A., Rodríguez, M. y Espín, J. V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1, 133-172.
- Calvo Buezas, T. (2002) Globalización e inmigración en España y Europa ¿hospitalidad o racismo? *Estudios de Derecho Judicial*, 41, 35-66.
- Camps, V. y Giner S. (2004). *Manual de civisme* (5.^a ed. ampliada). Barcelona: Ariel.
- QUIT (2006). *La realitat juvenil a Catalunya*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Fernández Enguita, M., Gaete, J. M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. En *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Furco, A. (2003). Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*, (13-33). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences, comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje- servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Barcelona, España.
- Llobet, M. (2007). La créativité sociale comme stratégie pour renforcer la perspective communautaire. *Pensée Plurielle*, 2 (15).
- Marín, M. A. (2005a). Les dinàmiques identitaries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 75-92.
- (2005b). Identidad y multiculturalidad. En C. Morano (Coord.), *Elogio de la diversidad: aproximación interdisciplinar al fenómeno de las migraciones*. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca.
- , Pavón, M. A., Sandín, M. P. y Vilà, R. (2008). Pla d'acollida per a la integració d'adolescents i joves nouvinguts a la ciutat de Sant Boi de Llobregat. *Recerca i Immigració*, 1, 33-52.
- Martín, X. y Rubio, L. (2006). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.
- Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en*

Cataluña. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Barcelona, España. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1210110-111212/index_an.html

Rodrigo Alsina, M. (2004). *La comunicación intercultural*.

Vilà, R. (2008a). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 31 (2), 147-164.

— (2008b). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: CIDE.

Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: La Catarata.

Dirección de contacto: Berta Palou Julián. Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; 08035 Barcelona, España. E-mail: bpalou@ub.edu