Israel Alonso
Monike Gezuraga
Eneko Celaá
José Alberto Vicente (eds.)

Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo

La experiencia de Tarrasta Gazte Gunea



Horizontes Universidad

Octaedro

Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo

La experiencia de Tarrasta Gazte Gunea

Israel Alonso, Monike Gezuraga, Eneko Celaá
y José Alberto Vicente (eds.)

Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo

La experiencia de Tarrasta Gazte Gunea

Octaedro

Colección Horizontes-Universidad
Título: *Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo. La experiencia de Tarrasta Gazte Gunea*

Este libro ha contado con el apoyo económico de:







Primera edición: octubre de 2026

© Israel Alonso, Monike Gezuraga, Eneko Celaá y José Alberto Vicente (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ISBN: 978-84-1079-433-7

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo 1 9
José Alberto Vicente

Prólogo 2 11
Iker López Comerón

Prólogo 3 15
Nerea Melgosa Vega

Introducción 17

1. Ocio educativo y desarrollo comunitario: referentes teóricos, claves, dificultades, oportunidades y retos 25
Israel Alonso, María Dosil-Santamaria, Txus Morata, Edgar Iglesias, Laura Mencia y Eneko Celaá

2. El proyecto Tarrasta: génesis y desarrollo 45
Monike Gezuraga, Israel Alonso, Jose Alberto Vicente y Eneko Celaá

3. Metodología y actividades de Tarrasta Gunea para la acción comunitaria 53
Israel Alonso, Nagore Martínez, Jose Alberto Vicente y Eneko Celaá

4. Conceptualización, impacto y logros del trabajo comunitario en Tarrasta Gunea 79
Aintzane Cabo, Monike Gezuraga, Israel Alonso y Maria Dosil-Santamaria

5. Debilidades y fortalezas internas, amenazas y oportunidades del contexto 105
Ion Yarritu, Nagore Martinez-Merino y Teresa Campos

6. Proyectando al futuro. Retos de Tarrasta Gunea 123
Ion Yarritu, Nagore Martinez, Teresa Campos y Monike Gezuraga

7. Cerrando para seguir avanzando. Algunos aprendizajes que podemos obtener del trabajo de Tarrasta 133
Monike Gezuraga, Israel Alonso, Jose Albeto Vicente y Eneko Celaá

Referencias bibliográficas 139

Sobre los autores 147

Prólogo 1

José Alberto Vicente
Presidente de Aisi Hezi Fundazioa y fundador de Harribide Fundazio

Fue hace unos cuantos años cuando las personas jóvenes del municipio tenían un local (Mugarri: casa de jóvenes) para estar con los amigos y amigas, organizar actividades, interrelacionarse, salidas, fines de semana, etc. Con el acompañamiento integral de otras personas jóvenes (monitorizado).

Los niños y las niñas hace tiempo que tenían su lugar de juego (ludoteka) en el que disfrutar y socializar con el juego y demás actividades de promoción animadas por educadores y educadoras preparadas para ello. Pero ¿y los y las adolescentes?

La Fundación Harribide no podía olvidarlos y, si había sido difícil poner en marcha lo que ya estaba funcionando, no nos íbamos a amilanar. Así que, manos a la obra, tuvimos suerte de encontrar un local, más suerte, con la ayuda de BBK para hacer las reformas pertinentes y aún más suerte con el Ayuntamiento, que estuvo encantado con la iniciativa y se comprometía a financiarla, y así salió Tarrasta, como la casa de los adolescentes.

Y ahora ahí estamos desde el año 2005.

Este estudio quiere ser un poco *de historia*, *realidad* actual y *propuesta* para otros municipios, porque recoge las intenciones, los logros alcanzados y conseguidos en el pueblo alrededor de este proyecto donde lo más importante es el crecimiento integral de las personas libres de pesadillas académicas (suspensos) porque encuentran un sitio para hacer los deberes, unos educadores/as

con los que pueden compartir asuntos personales y facilitan la aclaración y resolución de todo tipo de dudas que se les plantean a lo largo de su crecimiento y mantener el contacto con sus profesores para que todo el mundo pueda saborear el estudio y el aprender. Un lugar donde aprender experimentando la participación, la iniciativa, la organización y colaborar en el espacio comunitario compartiendo proyectos con otras asociaciones y especialmente con las personas mayores ayudándolas a desarrollar iniciativas propias. (intergeneracionalidad). Un proyecto facilitador de la convivencia en familia.

Este estudio es la historia de un proyecto de generosidad (las actuaciones de los dinamizadores directos e indirectos) de colaboración (con el centro educativo, con el centro de salud, con las asociaciones deportivas, con las familias, etc.) de ayuda e inserción de los adolescentes más olvidados.

Nos encantaría que en todos los municipios de Euskadi pudiera haber un Tarrasta que posibilitara el crecimiento integral de todos los adolescentes, su inserción y colaboración en la comunidad, y poder experimentar la felicidad de la vida adquiriendo herramientas para su próxima etapa de su vida.

Desde estas líneas un reconocimiento especial a los educadores-animadores que a lo largo de la vida de Tarrasta han puesto y ponen lo mejor que tienen: disponibilidad, cariño, inteligencia, saber hacer y comprender invirtiendo horas de vida.

Etxebarri, a 24 de febrero de 2026

Prólogo 2

Iker López Comerón
Alcalde de Etxebarri

A lo largo de estas páginas se recogen, analizan y detallan más de veinte años de experiencias vinculados al proyecto Tarrasta Gazte Gunea de Etxebarri. Y, pese a todo, existen vivencias y matices que resultan difíciles de plasmar en un libro construido únicamente con palabras. Por eso, en estas líneas que tengo el privilegio de compartir, deseo dar unas pinceladas no desde mi condición de alcalde de Etxebarri, sino desde mi vivencia como vecino y, sobre todo, como padre que ha visto a sus hijos e hijas cruzar la puerta de este espacio en innumerables ocasiones. Tarrasta es ante todo un espacio seguro para nuestros y nuestras pequeñas, un lugar donde sus educadores y educadoras ponen en el centro de sus actos a esas personitas de 10-12 años; donde les enseñan que, si quieren aprender, avanzar, construir, solo tienen que proponérselo y organizarse. No es un lugar al que se acude a recibir unas sesiones regladas y organizadas desde la visión de las personas adultas, no: a Tarrasta se acude a desarrollarse, a manifestar inquietudes. En este espacio se aprenden cosas tan importantes para la vida futura como debatir, discrepar, consensuar, respetar o integrar, entre otros muchos valores que, sin ser plenamente conscientes, sus pequeños y pequeñas usuarias van incorporando a su propio catálogo de recursos personales. En cualquier caso, Tarrasta no es un proyecto que se ciña a las cuatro paredes que conforman el local ubicado en la calle Marivi Iturbe; es, ade-

más, un ejemplo de trabajo en red. Ese concepto, tantas veces invocado en todo tipo de foros al hablar sobre cómo deben hacerse las cosas, encuentra en Etxebarri un caso concreto, práctico y real, verdaderamente digno de estudio. Hace ya mucho tiempo que las personas que impulsan este proyecto comprendieron que cada menor es un todo y que cuanto acontece en el centro escolar, en el hogar, en el club deportivo o en los espacios de ocio afecta e impacta de manera transversal en el resto de los ámbitos de su vida. Por ello, ese trabajo en red es imprescindible para comprender, acompañar y detectar situaciones que pudieran requerir una intervención coordinada entre los distintos agentes que mantienen contacto con estos niños y niñas. Pero Tarrasta es mucho más que eso: es un agente de participación social, presente prácticamente en todos y cada uno de los momentos relevantes de la agenda social de Etxebarri: actividades de igualdad, actividades en favor del euskera, en las diferentes fiestas locales, en Navidades, etc. Tarrasta es también un lugar de socialización, de hacer amistades, de conocer otras personas... ¿Cuántos y cuántas usuarias de este espacio han creado su primera cuadrilla de fiestas «entre iguales» tras desarrollar «la idea» en este espacio? Además, Tarrasta es una muestra real de lo que muchos entendemos qué hace a Etxebarri un pueblo diferente. Es un espacio, un proyecto, donde se pone el cuidado de las personas en el foco, dando a esas personas todo el protagonismo que merecen, acompañando, integrando y no dejando a nadie atrás. No es menos cierto que este proyecto hubiera sido mucho más difícil si no llega a ser porque la vocación y el valor humano de las personas que lo lanzaron y lo han mantenido vivo estas más de dos décadas han sido y siguen siendo hoy invaluables; y es que detrás de un proyecto orientado a las personas, a la transmisión de valores sociales, humanos y éticos es tan importante la idea en sí como encontrar a las personas adecuadas, que, además de creer en el proyecto, sean portadores de todos esos elementos que se pretenden cuidar y transmitir. Antes de terminar, me gustaría en nombre del Ayuntamiento de Etxebarri y en el mío propio agradecer a la Fundación Harribide por su apuesta por este proyecto social que pone a Etxebarri en el mapa del ocio educati-

vo. Quiero agradecer también a todos los y las educadoras que han creído y apostado por este proyecto y lo han hecho suyo. Agradecer a todas las familias que año tras año siguen demostrando su confianza en este espacio y en este proyecto. Agradecer por supuesto a todos esos niños y niñas que día tras día siguen acudiendo a este espacio libremente. Y un último agradecimiento al equipo de estudio e investigación por su trabajo y dedicación y por traernos este volumen que nos ayuda a poner en valor y ser conscientes de este tesoro llamado Tarrasta que tenemos en el municipio vizcaíno de Etxebarri. Y, para concluir, señalaba al inicio la dificultad de escribir estas líneas únicamente desde la responsabilidad institucional que ostento como alcalde. Si tuviera que expresar de forma muy breve los sentimientos que Tarrasta despierta en mí, quizá podría resumirlos así: como alcalde, siento orgullo. Como padre, siento gratitud Como vecino, siento que Tarrasta es una parte imprescindible de lo que somos. Que este libro sirva para seguir cuidando este proyecto, para protegerlo y para que nunca olvidemos que, cuando un pueblo apuesta de manera decidida por su infancia y su adolescencia, está construyendo, con firmeza, su propio futuro.

Eskerrik asko Tarrasta!

Prólogo 3

Nerea Melgosa Vega
Consejera de Bienestar, Juventud y Reto Demográfico. Eusko Jaurlaritza

El ocio educativo no es un tiempo «entre paréntesis». Es un tiempo con sentido: un espacio donde aprendemos a convivir, a cuidar y a participar; donde se siembran valores que luego sustentan la vida común: entre otros, la solidaridad, la participación y la responsabilidad.

En una sociedad que a menudo empuja al individualismo, el tiempo libre educativo nos recuerda algo esencial: que ninguna persona crece sola y que el bienestar se construye con otras y otros.

En ese contexto, este libro recoge, con rigor y sensibilidad, la experiencia de Tarrasta Gazte Gunea en Etxebarri: más de dos décadas demostrando que, cuando la comunidad se organiza, se escucha y se implica, el ocio se convierte en palanca de inclusión, de cohesión, fortalece el tejido social y el sentido de pertenencia. Tarrasta es, ante todo, un proyecto del pueblo: un tejido de relaciones entre adolescentes, educadoras y educadores, familias, escuela, entidades y administración local, que aprende a trabajar en red para responder a necesidades reales y abrir oportunidades para todas las y los jóvenes. Digno de subrayar y reivindicar.

Y en esta vorágine de reconocimientos, quiero subrayar, de manera especial, el papel de las familias, eje vertebrador de la comunidad y agentes coeducadores imprescindibles. Acompañarlas, ofrecerles espacios de diálogo y corresponsabilidad, y fa-

vorecer la conciliación desde propuestas educativas de calidad, fortalece la crianza y fortalece el municipio, y, por ende, a todo un país. Porque, cuando una familia se siente sostenida, la comunidad se vuelve más justa y fuerte..., como las casas o los hogares, esos espacios seguros y protectores a los que siempre queremos volver.

Y, en Euskadi, hablar de hogar es hablar de desarrollo comunitario, de nuestra CASA VASCA, nuestra Euskal Etxea: una casa abierta, plural, solidaria, donde cada joven encuentre su lugar y su voz.

Y en esa búsqueda, el ocio educativo, cuando es comunitario, adquiere un valor especial, se convierte en una herramienta poderosa de desarrollo personal y de cohesión social, ya que es precisamente eso: escuela de ciudadanía, compromiso y hogar.

Figura 1. Actividad participativa



Introducción

La intervención socioeducativa basada en el tiempo libre educativo (TLE) se ha consolidado como una de las estrategias más eficaces para promover procesos de inclusión social, participación comunitaria, cohesión territorial y crecimiento integral de las personas. En contextos comunitarios, también en los marcados por la desigualdad o la vulnerabilidad social, este tipo de experiencias adquiere una gran relevancia al actuar como espacios educativos no formales en los que se fortalecen vínculos, capacidades y sentidos de pertenencia.

Este libro surge de un trabajo de investigación colaborativo entre academia y distintos agentes sociales y comunitarios, centrándose en el estudio de una experiencia sostenida a lo largo de más de veinte años en el municipio de Etxebarri. Este estudio ha sido impulsado desde Harribide Fundazioa. Tarrasta Gazte Gunea es una propuesta de ocio educativo dirigida a adolescentes que, a lo largo del tiempo, ha logrado articular una práctica comunitaria reconocida por diversos actores sociales, institucionales y académicos. Su continuidad, evolución y el arraigo territorial convierten esta experiencia en un caso especialmente valioso para comprender el potencial transformador del TLE.

También es fruto de un contexto y ecosistema especial como es el que se ha generado en las últimas décadas en Etxebarri, y que en este trabajo vuelve a tener un espacio relevante. Algo pasa

en Etxebarri, bueno, varias cosas en diferentes ámbitos, municipal, social y de ocio educativo, que es inspiración y referente en nuestro territorio y otros (Alonso et al., 2023; Martinez et al., 2022; Gezuraga et al., 2019; Ureta, 2022). Por ello, esta investigación se une a otras anteriores en que equipos de investigación de la Facultad de Educación de Bilbao (EHU) y también del propio territorio han podido analizar y sacar evidencias de este singular ecosistema. Y, a su vez, en lo que se refiere al ocio educativo, es un paso más dentro de una colaboración entre la universidad pública y las redes y diferentes entidades del territorio en este ámbito, por generar espacios de investigación, divulgación e impacto social y político (Alonso y Aretxe, 2019).

En esta publicación, concretamente, nos centramos en los resultados del estudio de caso desde una perspectiva cualitativa que hemos llevado a cabo dentro de una investigación de la convocatoria Universidad Sociedad Empresa de la Universidad del País Vasco. Esta convocatoria plantea y permite generar procesos de investigación con equipos mixtos en el que se busque el impacto social. En este caso hemos colaborado investigadores e investigadoras de la EHU y también de las Fundaciones Harribide y AISI-HEZI. Estas tres organizaciones han subvencionado la investigación y también proporcionaron el equipo investigador para llevarla a cabo.

El enfoque adoptado para el estudio, como decíamos, ha sido cualitativo, con una clara orientación participativa. A lo largo de la investigación se han recogido los testimonios, experiencias y valoraciones de profesionales, personas usuarias, vecinos y vecinas, responsables de carácter técnico e institucional, que han ofrecido una mirada rica y poliédrica sobre los efectos sociales, pedagógicos y comunitarios de esta práctica. La producción de datos ha seguido diversas fases de trabajo, entre las que destacan:

- La elaboración de los guiones de investigación, la identificación de informantes clave y la realización de entrevistas en profundidad y grupos de discusión.
- La organización de un seminario de expertos y expertas en diciembre de 2022, cuyas aportaciones han dado lugar a la

publicación parcial de resultados en la revista *Zerbitzuan*, y que se recoge en el primer capítulo de este libro.
- La construcción de un sistema categorial a partir de los objetivos de la investigación, definido tras varios procesos de contraste y validación dentro del equipo investigador.
- La codificación de entrevistas y grupos de discusión mediante el *software* NVivo 12, seguida de un análisis por categorías temáticas que ha dado forma al presente volumen.
- La triangulación de los resultados provisionales con el equipo de investigación de las tres entidades promotoras: Aisi Hezi Fundazioa, Harribide Fundazioa y la UPV/EHU.
- La presentación de resultados en un seminario abierto celebrado el 21 de noviembre de 2024, que reunió a más de 40 personas entre vecinos y vecinas, profesionales, técnicos y técnicas y representantes políticos de Etxebarri, Bizkaia y Euskadi.
- La confrontación de los hallazgos con un panel de expertos y expertas integrado por Edgar Iglesias (Universidad de Girona), Txus Morata (Universitat Ramon Llull y Fundación Pere Tarrés), Luismi Porto (Astialdi Sarea) y Nuria Sala (Alianza Educación 360-Catalunya). También con la junta directiva de AISI-HEZI.
- El proceso ha tenido como referencia encuentros en la fase inicial y final con el consejo asesor de la investigación que, como veremos, ha aportado un enfoque comunicativo a su desarrollo.

Este libro ofrece una lectura articulada de los aprendizajes obtenidos, con un enfoque que trasciende lo descriptivo para situarse en un plano analítico y propositivo. A través de los distintos capítulos se abordan aspectos clave como la construcción de vínculos comunitarios, el papel de los y las profesionales del ámbito socioeducativo, las estrategias de participación de adolescentes, el impacto del TLE en los territorios y su potencial como política pública. La obra pretende, así, contribuir tanto al debate académico como al diseño de actuaciones transformadoras desde lo local, reforzando el valor del ocio educativo como herramienta de inclusión y desarrollo social sostenible. Antes de

comenzar queremos aportar detalles metodológicos de la investigación que está detrás de este libro.

Figura 1. Korrika



Figura 2. Jornada



Marco epistemológico y aproximación metodológica

Este estudio de caso se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa (Santaella, 2006; Denzin, 2009; Serrano, 2023), en tanto que posibilita una comprensión profunda de los procesos y significados que emergen de una experiencia socioeducativa situada. A través de este enfoque, se busca desvelar no solo qué está sucediendo, sino también cómo se manifiestan los efectos de una intervención socioeducativa en el territorio, centrada en el Tiempo Libre Educativo. La investigación se ha orientado a captar las perspectivas y sentidos atribuidos por los sujetos participantes, quienes son, al mismo tiempo, protagonistas e intérpretes de la realidad que co-construyen (Tracy, 2021).

Autores como Denzin (2011) y Santaella (2006) han subrayado el potencial transformador de la investigación cualitativa en el abordaje de las realidades humanas. En consonancia con ello, este trabajo asume dos principios fundamentales:

a) la interacción y participación activa entre el equipo investigador y las personas investigadas en la construcción del conocimiento (Denzin, 2011);

b) y el reconocimiento y valorización de las voces participantes a lo largo de todo el proceso investigativo (Santaella, 2006).

Participantes y muestra

Se han realizado un total de nueve entrevistas con actores clave vinculados a Tarrasta Gazte Gunea, incluyendo profesionales, personas voluntarias y socias, líderes vecinales, técnicos/as municipales, responsables políticos y profesionales de servicios sociales.

Los grupos de discusión comunicativos se estructuraron con la participación de entre seis y ocho personas, seleccionadas en función de su vinculación a distintos agentes que forman parte del ecosistema socioeducativo local. Uno de los grupos estuvo conformado por profesionales en activo del proyecto, mientras que el otro integró personas que participaron anteriormente y que hoy en día mantienen una relación con el territorio. La elección de este rango de participantes se fundamenta en recomendaciones metodológicas que sugieren dicha cantidad como idónea para favorecer una discusión rica y equilibrada (Rodas y Salazar, 2020).

Técnicas de producción de datos

El diseño metodológico ha articulado distintas técnicas cualitativas que, de manera complementaria, han permitido abordar la complejidad del objeto de estudio desde diversas perspectivas:

a) Análisis documental

Se ha procedido a la revisión e interpretación de documentación generada por la Fundación Harribide y el proyecto Tarrasta Gazte Gunea. Este corpus ha incluido memorias anuales, planes estratégicos, documentos de evaluación y reflexión, así como publicaciones y presentaciones internas. Este análisis ha facilitado la identificación de la presencia –en mayor o menor grado– de una dimensión comunitaria en los contextos implicados.

b) Entrevistas en profundidad

Se han realizado entrevistas (Coe et al., 2021; Sierra, 2029) con el propósito de comprender las percepciones de las personas implicadas en torno a los efectos de las acciones socioeducativas desarrolladas por la Fundación Harribide, tanto a nivel organizacional como comunitario. La dinámica adoptada ha replicado una conversación entre iguales, guiada por dimensiones temáticas vinculadas al TLE y al desarrollo comunitario.

c) Grupos de discusión comunicativos

Se han desarrollado dos grupos de discusión (Coe et al., 2021) con el objetivo de construir colectivamente una interpretación compartida de los efectos percibidos de la intervención socioeducativa en el territorio. Las sesiones fueron grabadas, transcritas y posteriormente revisadas por las personas participantes, garantizando, así, un ejercicio de validación colaborativa. En ambos grupos se utilizaron técnicas diferenciadas de dinamización que permitieron recoger las voces y pensamientos emergentes.

d) Técnica de la línea de vida

Mediante esta herramienta (Tapia y Muñoz, 2019) se reconstruyó la trayectoria histórica del proyecto desde sus orígenes, a través del testimonio de tres personas que han ejercido liderazgos clave en distintas fases de este.

Figura 3. Jornadas de Sexualidad



Figura 4. Asamblea de participantes



Estrategia comunicativa del estudio

Uno de los pilares de esta investigación ha sido su estructura participativa y abierta. Con este fin, se constituyó un consejo asesor integrado por seis personas –exusuarios y usuarias, profesionales del ámbito y vecinos/as del entorno– que han acompañado el proceso mediante revisiones y contrastes a lo largo de todas sus fases, incluyendo la interpretación de resultados.

Asimismo, como señalábamos previamente, se contó con la colaboración de un grupo de expertos y expertas en la materia, quienes intervinieron en dos momentos estratégicos del estudio: al inicio, para contribuir al desarrollo del marco conceptual; y en una fase intermedia, para reforzar la triangulación metodológica y la transferencia de resultados. Este grupo ha estado compuesto por Luismi Porto (Astialdi Sarea), Txus Morata (Universitat Ramon Llull y directora de la Cátedra de Ocio Educativo), Eva Palasí (grupo de investigación GIAS-URL) y Edgar Iglesias Vidal (Universidad de Girona). Sus aportaciones han sido fundamentales en la consolidación del análisis y la interpretación global del estudio. También ha participado la junta directiva de AISI-HEZI en varios momentos de contraste de los resultados.

Análisis de datos y validación de resultados

El proceso de análisis de los datos cualitativos se desarrolló mediante transcripción íntegra de las entrevistas y los grupos de discusión, seguidas de su categorización y codificación con el programa NVivo 12. Para asegurar la coherencia y la convergencia en la interpretación, el equipo investigador elaboró un documento interno de trabajo en el que se definieron los pasos metodológicos, se registraron inquietudes surgidas durante el proceso y se documentaron las decisiones tomadas en relación con la categorización y análisis.

La credibilidad de los hallazgos se garantizó mediante la triangulación entre diversas fuentes de información (documentos, en-

trevistas, grupos de discusión) y diferentes perfiles participantes (usuarios/as, profesionales, vecinos/as, equipos directivos).

El sistema categorial se construyó a partir de un análisis inductivo, vinculado a los objetivos del estudio. Fue validado por el equipo hasta alcanzar una versión consensuada, a partir de la cual se realizó el análisis por categorías y una lectura interpretativa global.

Queremos acabar esta introducción agradeciendo el apoyo e implicación de las familias y participantes en Tarrasta, sus profesionales, los agentes políticos, sociales y comunitarios de Etxebarri, y la implicación en todo el proceso de integrantes de Harribide Fundazioa y AISI HEZI Fundazioa; sin estas personas este trabajo no habría sido posible. También a las entidades que lo han financiado y las instituciones sociales como Astialdi Sarea y administrativas como Ayuntamiento de Etxebarri y Gobierno Vasco por el apoyo en todo el proceso.

Acabada la introducción y explicado el planteamiento metodológico de la investigación, damos paso al primer capítulo del libro, un encuadre teórico de la experiencia protagonista de este libro.

1

Ocio educativo y desarrollo comunitario: referentes teóricos, claves, dificultades, oportunidades y retos

Israel Alonso,[1] María Dosil-Santamaria,[1] Txus Morata,[2]
Edgar Iglesias,[3] Laura Mencia[4] y Eneko Celaá[5]
[1]Facultad de Educación de Bilbao (EHU), [2]Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural, Facultad de Educación Social y Trabajo Social, Fundació Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull, [3]Universitat de Girona, [4]Educació 360, Fundació Jaume Bofill, [5]Tarrasta Gaztegunea. Fundación Harribide

En este primer capítulo proponemos una conceptualización teórica del contexto de Tarrasta Gunea y los objetivos de la investigación. Es decir, todo lo relativo al ocio educativo y su influencia en el desarrollo y acción comunitaria, identificando claves, dificultades, oportunidades y retos en este ámbito.[1]

1. La mayor parte del contenido de este capítulo está tomado de un artículo publicado en el número 81 de la revista *Zerbitzuan: Revista de Servicios Sociales* (Dosil et al., 2023). Queremos agradecer la autorización de la revista y también las aportaciones realizadas para la elaboración de este trabajo de los ponentes en el seminario «Factores, estrategias, políticas y prácticas para impulsar el desarrollo comunitario desde el tiempo libre educativo», organizado por Aisi-Hezi Fundazioa, Harribide Fundazioa y la UPV/EHU en el marco del proyecto US y celebrado en Etxebarri (Bizkaia), en diciembre del 2022. Concretamente queremos dar las gracias a Luismi Porto y Jose Alberto Vicente (Astialdi Sarea), Eider Txarterina (Ayuntamiento de Etxebarri), José Ángel Romo (Bosko Taldea Federazioa), Mireia Parra (Ayuntamiento de Barakaldo), y Monike Gezuraga (UPV/EHU).

1.1. Ocio educativo: concepto, impacto y antecedentes

En la actualidad, el ocio educativo es un ámbito con cada vez mayor reconocimiento y valoración en nuestras sociedades, también un campo de estudio emergente y desarrollado con diferentes perspectivas y enfoques a nivel internacional (Rocha-Scarpetta, 2019). En el ámbito legal está recogido, por ejemplo, en la Declaración de los Derechos Humanos (art. 24) y la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 31). También es importante destacar la Observación General n.º 17 (2013) del Comité de los Derechos del Niño, sobre el derecho de las niñas y los niños al descanso, al esparcimiento, al juego, y a su participación en actividades recreativas, culturales y artísticas, derecho promovido por organizaciones como la World Leisure Organization (WLO). En nuestro contexto cercano, los conceptos de *tiempo libre* y *ocio* se han ido transformando. A partir de la lucha por los derechos laborales y del reconocimiento de los derechos de la infancia, el tiempo libre dejó de entenderse únicamente como un espacio de descanso para continuar trabajando. Así, el concepto de *ocio* fue adquiriendo significados y oportunidades de aprendizajes para la vida y para un desarrollo personal y comunitario de gran valor, como señala Rocha-Scarpetta (2019). Otras y otros autores también han estudiado la aparición de movimientos sociales, vecinales, a menudo en el entorno de la iglesia, en la segunda mitad del siglo XX, contexto en el que se ha dado el desarrollo de grupos organizados que han implementado programas educativos enfocados en el desarrollo integral de las personas (Ozamiz et al., 2019), así como el surgimiento de los primeros ayuntamientos democráticos, que apoyan e impulsan estas iniciativas.

Cuando hablamos de *ocio educativo*, algunas autoras y autores se refieren al tiempo libre educativo (Alonso y Artetxe, 2019), como el conjunto de actividades organizadas, dirigidas y con finalidades lúdicas y educativas (Síndic de Greuges de Catalunya, 2014). Monzón (2001) las define como procesos estructurados no formales que tienen como finalidad la educación integral de la persona.

Cabe resaltar que el ocio educativo en nuestros tiempos se presenta como una herramienta exclusiva no solo para la infancia y la adolescencia, sino también para el conjunto de la ciudadanía. Tal y como plantean Maroñas-Bermúdez et al. (2019), tradicionalmente la idea de educar en y para el tiempo libre se reduce a una serie de conocimientos y actividades dirigidas a la infancia y a la juventud con el fin de aprovechar del mejor modo posible ese tiempo (Kleiber, 2002). Esta visión fue cambiando con el paso de los años para concebirse, a partir de la década de los sesenta y setenta del siglo pasado, como un medio para la mejora de la calidad de vida de todas las personas. Esto es, el ocio emerge como un ámbito necesario para el desarrollo humano y, por tanto, adquiere mayor relevancia educativa.

Es importante desarrollar las posibilidades que el ocio educativo ofrece y, para ello, se tienen que buscar todos los medios que potencien sus espacios de aprendizaje y desarrollo personal. El ocio educativo se vincula con experiencias que impactan positivamente en las personas en todas sus etapas vitales y a lo largo de toda su vida y les aportan aprendizajes y desarrollo de competencias para la vida. Como plantea Cuenca (2021), el ocio de la infancia posibilita el desarrollo de capacidades, habilidades, posibilidades de acción y relación con el mundo circundante. También en edades posteriores tiene un sentido de realización, aprendizaje e impacto en los territorios en los cuales se lleva a cabo.

Algunas y algunos autores de este trabajo hemos participado en otras investigaciones donde se ha puesto de manifiesto que este planteamiento de actividades de ocio educativo no solo contribuye a la dimensión personal, sino también a la cohesión social, involucrando a la comunidad en los contextos locales en los que interviene (Morata et al., 2023). También supone una oportunidad para la transformación social, ya que promueve la participación y el protagonismo de la infancia, adolescencia y juventud (Vecina-Merchante et al., 2016). Asimismo, durante décadas se ha podido observar cómo el ocio educativo es una herramienta que, dependiendo de su orientación y plasmación, puede posibilitar la inclusión de colectivos desfavorecidos y en situación de vulnerabilidad (Alonso y Artetxe, 2019; Berasategi et al., 2023;

Gezuraga et al., 2019), la interculturalidad (Iglesias y Espona, 2017), el desarrollo de valores sociales (Beloki et al., 2022) y el de competencias para la empleabilidad (Alonso y Artetxe, 2019) y la prevención de conductas de riesgo (Mateo et al., 2019).

Figura 1. Proyecto de alimentación saludable



Figura 2. 8 de Marzo



1.2. Ocio educativo y desarrollo comunitario

Como desarrollaremos a continuación, el ocio educativo desde una base y acción comunitaria supone una apuesta estratégica en términos de cohesión social (Morata et al., 2023), pues favorece la construcción de una comunidad. Al hablar de comunidad nos estamos refiriendo, por un lado, a un grupo de personas que residen en un espacio físico concreto y, por otro, a los grupos asociaciones, instituciones y otras organizaciones y estructuras que forman parte de ella. Resulta fundamental la participación del conjunto de estos agentes por la diversidad de visiones, conocimientos y saberes prácticos que pueden aportar (Morata et al., 2023).

En la comunidad, como en el caso del contexto que presentamos en este trabajo, existe un colectivo humano capaz de ser sujeto y protagonista, con un fuerte sentimiento de pertenencia y de identidad comunitaria, así como arraigo a un territorio común compartido. Estas personas tienen la capacidad de generar cambios en su entorno, actuar ante situaciones problemáticas o explorar soluciones a desafíos comunes (Garcés, 2020; Gilchrist, 2019).

Ronnby (2013) describe relevantes claves de organización comunitaria que abren nuevos e interesantes escenarios. Plantea la idea del proceso dialógico en los grupos, lo que permite identificar posibilidades donde antes no las había, ir más allá de los límites, crear nuevas reflexiones y de ellas nuevas acciones. Igualmente, este autor resalta la importancia de la existencia, como en el caso de Tarrasta, de los *leading lights*, personas en las cuales el grupo, dependiendo de la situación y las condiciones, confía, por su saber estar, su versatilidad, compromiso o dedicación e iniciativa en la toma de decisiones y desarrollo de acciones. Desarrollando competencias que generan flujos de influencia sobre la mejora de las condiciones de vida de su comunidad y se vuelven referentes en la sociedad, así como catalizadores de los cambios sociales.

Una metodología útil para hacer frente a esas situaciones problemáticas que se pueden vivir en nuestras comunidades es la acción comunitaria. Es decir, una forma de acción social que surge de la propia comunidad, de las relaciones entre personas que generan el tejido social. Reflexionar sobre la acción comunitaria requiere, necesariamente, hablar sobre la participación comunitaria y la construcción de ciudadanía.

Hace ya casi tres décadas en la Carta Internacional para la Educación del Ocio (1994, World Leisure Recreation Association, cit. en Gorbeña et al., 1997) y posteriormente en la Declaración de Quebec (World Leisure Association, 2008) se señalaba la importancia que tiene la dimensión comunitaria en el planteamiento de políticas y actuaciones de ocio educativo. Estos documentos sostenían que la implantación del ocio educativo en el marco de la comunidad supone el proceso de desarrollo comunitario. En este sentido, por un lado, definían la comunidad como un espacio geográfico con diferentes agentes e intereses que tienen una afinidad e interconexión. Por otro, conceptualizaban el *desarrollo comunitario* como:

> [un] proceso que usa tanto la educación formal, informal y no formal como el liderazgo para aumentar la calidad de vida de las personas y los grupos que forman parte de la comunidad. (World Leisure Association, 2008)

En este contexto, planteaban los siguientes objetivos del ocio educativo en el ámbito comunitario:

- *Capacitación*: desarrollar la capacidad de las personas y los grupos para aumentar la calidad de vida a través del ocio y aumentar la autoorganización.
- *Accesibilidad*: trabajar con los grupos existentes en la comunidad para minimizar las barreras y optimizar el acceso a los servicios de ocio.
- *Aprendizaje de por vida*: promover el aprendizaje durante todo el ciclo de la vida humana como una meta viable.
- *Participación social*: crear oportunidades para desarrollar redes sociales necesarias para todas las personas.
- *Disminución de impedimentos*: proporcionar estrategias creativas para minimizar los impedimentos para satisfacer las necesidades personales, familiares y de la comunidad.
- *Inclusión*: desarrollar una comunidad incluyente reconociendo los aspectos multiculturales, socioculturales (en situación de desventaja), de género, edad, habilidad y otros grupos constitutivos de la sociedad.
- *Responsabilidad cívica y moral*: desarrollar un sentido de ciudadanía comunitaria nacional e internacional a través de una conducta de ocio responsable y seria.
- *Preservación*: aumentar la conciencia de la preservación y conservación de los recursos naturales y culturales.

En la Declaración, se indican algunos principios y estrategias para avanzar en este horizonte:

- Integrar los diferentes servicios y oportunidades de ocio que existen en la comunidad.
- Estimular a las organizaciones de la comunidad para incluir ofertas de ocio educativas.
- Crear mayores posibilidades de conexión entre instituciones educativas, servicios de ocio, entidades deportivas y otras organizaciones de la comunidad a todos los niveles.

- Promover tanto la continuidad de los modelos de ocio existentes como la adquisición de nuevos patrones de conductas de ocio.
- Desarrollar servicios de ocio innovadores para satisfacer las necesidades específicas de las personas que viven en la comunidad.
- Involucrar a las personas residentes en la comunidad en los procesos de planificación colectiva y programación de multiservicios y en la asunción de responsabilidades respecto a unos resultados efectivos.

Son muchos los cambios ocurridos en las comunidades y sociedades en estas últimas tres décadas desde que se plantearon estas declaraciones: menor participación social, impacto de las tecnologías de la información y la comunicación y las redes sociales en los hábitos de ocio (Valdemoros-San-Emeterio et al., 2017), profesionalización de muchos de estos servicios, nuevas brechas de desigualdades en los territorios (Morata et al., 2023). Sin embargo, los objetivos y estrategias planteadas por la Carta Internacional para la Educación del Ocio y la Declaración del Quebec siguen vigentes: promover un ocio educativo que esté enraizado en los territorios, que genere sinergias entre sus diferentes agentes y oportunidades, que sea un agente más de participación y transformación, y que posibilite que todas las personas, también en situación de mayor vulnerabilidad, puedan acceder y participar activamente. Son retos nada sencillos, pero que es preciso abordar para avanzar en términos de justicia social.

Siguiendo la estela abierta por esta Declaración, diferentes trabajos han puesto de relevancia la importancia de esta dimensión comunitaria del ocio. Se señalan las ventajas y oportunidades de este ámbito para la comunidad y la sociedad en la que se desarrollan (Sivan, 2002), así como para la mejora de la calidad de vida de la comunidad (Cuenca, 2004). También se insiste en el papel que tienen las comunidades locales en la promoción y la educación del ocio, ya que son el espacio más próximo a la ciudadanía y un escenario privilegiado para promover procesos participativos que favorezcan una mejor organización de los tiem-

pos individuales y colectivos, basados en los principios de igualdad, equidad y justicia social (De Valenzuela et al., 2015); así como en la importancia que para ello tiene que estas iniciativas estén coordinadas y no desconectadas del territorio y los diferentes agentes que participan en él (Cuenca, 2004). También reclaman que su filosofía promueva procesos de participación social donde las personas ejerzan una ciudadanía activa, corresponsable, crítica y democrática (De Valenzuela et al., 2015). En este contexto, Maroñas et al. (2019) identifican como desafíos:

> Revitalizar las dinámicas comunitarias para favorecer el encuentro comunitario y la actividad en los entornos de proximidad de las personas (barrios, aldeas, etc.); ello con el objetivo de romper las inercias de un sistema que tiende al aislamiento y para recuperar y ampliar las redes sociales de apoyo y solidaridad entre la ciudadanía.

Y también:

> Educar para un ocio no consumista, en el que las posibilidades socioeconómicas no representen una barrera para disfrutar de experiencias lúdico-recreativas satisfactorias en las comunidades donde se lleva a cabo.

Figuras 3 y 4. Acercando la reflexión a vecinos y vecinas





1.3. Claves, oportunidades, dificultades y retos para posibilitar un ocio educativo que impacte en el desarrollo de las comunidades

Respecto al potencial transformador del ocio educativo en el desarrollo comunitario, en este capítulo también queremos plantear una reflexión sobre las oportunidades, dificultades y retos que conlleva el avance de un ocio educativo arraigado e influyente en el desarrollo de sus comunidades.

El ocio educativo necesita a la comunidad y la perspectiva comunitaria

Una primera cuestión cuando hablamos de *ocio educativo* y *acción o desarrollo comunitario* es que, como hemos visto anteriormente, planteamientos de ocio integrales y con impacto social necesitan de un espacio comunitario y la participación de sus agentes. En cualquier acción educativa, y también desde el ocio, plantearla sin esta visión conlleva un reduccionismo y renuncia a una educación de calidad y transformadora. Hoy, por ejemplo, si desde el ocio educativo queremos dar respuesta a problemáticas muy complejas como el abandono escolar prematuro, necesitamos establecer una mirada ecológica que señala que no se trata del fracaso de un chico o una chica, sino de una responsabilidad compartida por la propia comunidad. Tal y como se está planteando en diferentes iniciativas,[2] en este sentido, es preciso abor-

2. Un ejemplo de ello es cómo se han desarrollado en todo el Estado español una serie de servicios que podemos denominar *centros de ocio educativo* (COE) para la infancia y la adolescencia, que están teniendo una gran influencia para la inclusión social y el desarrollo de las comunidades locales. Estos centros son propuestas educativas también presentes en contextos internacionales (Iglesias y Morata, 2019) y que en el Estado español forman parte de las carteras de servicios que se desprenden de las leyes de servicios sociales de las comunidades autónomas. Dichos centros pueden ser de titularidad pública o formar parte de entidades del tercer sector social. Aunque las denominaciones que reciben dichos servicios son diversas, las funciones asignadas en todos los casos son similares. Estas se concretan en: *a*) servicios de carácter preventivo de atención diurna en los contextos naturales de los niños/as y adolescentes; *b*) atención integral a niños/as y adolescentes en situación de riesgo social para contribuir a su desarrollo personal: apoyo educativo para las tareas escolares, desarrollo de habilidades sociales, aprendizaje y vi-

dar esta situación desde esta mirada comunitaria (Iglesias y Morata, 2019; Iglesias y Soler, 2022).

El ocio educativo transforma las comunidades

El ocio educativo desde esta dimensión comunitaria también evidencia la tensión entre lo global y lo local, y la capacidad de transformar desde cada territorio las dinámicas de capitalismo global e individualismo que son sustrato de nuestras comunidades. El ocio educativo pone en cuestión dinámicas sociales relacionadas con un ocio que plantea solamente consumir y devorar actividades educativas inconexas. Un planteamiento de ocio educativo comunitario plantea que aprender no es consumir actividades educativas y cuestiona la participación en estas sin vínculo ni pertenencia. Al contrario, parte de la necesidad de participación y conexión con el territorio.

En este sentido, el ocio educativo cuestiona estas dinámicas y las tensiona. En coherencia con Harvey (2007), las ciudades pueden ser lugares muy hostiles si no se diseñan de manera participativa. Y el ocio educativo, cuando se plantea de manera comunitaria, incide en este asunto, tensionando cómo estamos y promoviendo actividades, como decíamos, que planteen más comunidad, ser parte activa vinculada a un proyecto mucho más global que el de cada persona individual. En este sentido, se vivencian experiencias vitales y se nos invita a responder a la pregunta de cómo queremos que nos trate la comunidad, porque lo que favorece el ocio educativo es el tiempo. Un tiempo para renovar, pensar e imaginar cómo queremos que sean las cosas en la propia entidad, y en el espacio público donde se realiza.

---

vencia de un ocio saludable; *c*) intervención socioeducativa con las familias para la adquisición de las habilidades necesarias en la realización de las tareas de cuidado y la mejora del entorno familiar. El ocio educativo es en estos recursos es un eje prioritario de su trabajo educativo, al posibilitar que niños/as y adolescentes se relacionen con adultos referentes en un espacio de igualdad, donde se crean climas de confianza y complicidad y donde se experimenta la práctica de un ocio saludable por ende una ciudadanía amable y saludable. En estos momentos se estima que son más de 100 los centros sitos en el País Vasco, en los que participan, aproximadamente, 8000 niños/as y adolescentes y sus familias.

Las actividades de ocio educativo, concebidas desde el compromiso solidario y para el enriquecimiento del bien común, permiten avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias. Tenemos evidencias que ponen de manifiesto que las actividades de ocio educativo promueven en los territorios acciones que contribuyen a lograr mayores cotas de justicia social, así como un mayor compromiso cívico de los vecinos y vecinas con el lugar en el que viven.

Muchas de las iniciativas de ocio educativo, por su arraigo en el territorio y por su capacidad de construir la cultura local y participar en ella, favorecen la construcción de relaciones y redes vecinales, potenciando, así, una mejora de la convivencia entre personas de diferentes orígenes, generaciones y formas de pensamiento y de referencias. Asimismo, estas redes son especialmente importantes para aquellas personas y familias más vulnerables, que requieren una mayor atención personal y comunitaria, como plantearemos a continuación. Por todo esto, el ocio educativo se convierte en un «contexto privilegiado» para conectar personas, programas e instituciones a través de las comisiones de actividades de cultura popular para la organización de las fiestas del barrio; actividades de solidaridad como los bancos de alimentos, ludotecas y espacios de ocio familiar; los casales de personas mayores y los centros de ocio educativo para niños y niñas y adolescentes, como los *esplais* y otros (Morata et al., 2023).

Terminando este apartado sobre el potencial transformador del ocio educativo, es importante recordar que la práctica de la participación en espacios de ocio educativo promueve la construcción de un modelo de ciudadanía con capacidad de impulsar la movilización y el activismo social:

a) Construyendo asociacionismo juvenil como, por ejemplo, los casales de jóvenes.
b) Promoviendo espacios de debate y de reivindicación social y política sobre cuestiones relacionadas con la vida de los barrios como la salud comunitaria o la diversidad cultural y religiosa, entre otras.

c) Desarrollando roles y funciones mediadoras entre la ciudadanía y las administraciones, como pueden ser la creación de plataformas para la defensa de los derechos ciudadanos.

Democratización de los aprendizajes

La dimensión comunitaria del ocio educativo también nos permite avanzar hacia una democratización de los aprendizajes. Se trata de traspasar una vivencia de este aprendizaje como un espacio íntimo, familiar y en el que acceder al ocio educativo depende básicamente de una decisión de un niño, niña, de la propia familia, y desde una desconexión entre la escuela y lo no formal. Hoy día avanzamos en un nuevo escenario en el que estas experiencias de ocio educativo son percibidas como valiosas y con un gran impacto de aprendizaje para todas las personas. Además, el sistema escolar no las ve como algo ajeno, sino un espacio necesario de colaboración (Iglesias y Soler, 2022). Conviene, pues, avanzar en la democratización de los aprendizajes familiares y escolares, enfatizando en su vertiente comunitaria y social. Esto nos esboza una visión mucho más amplia de los aprendizajes y nos sitúa en el concepto de la nueva ecología de los aprendizajes que se está trabajando desde diferentes perspectivas, como es el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, esto es, el aprendizaje es mucho más que la familia y la escuela, puesto que los aprendizajes no formales e informales son importantes en el desarrollo de las personas (Barron, 2004; Bronkhorst y Akkerman, 2016). Esto plantea retos, como veremos a continuación, relacionados con que todos y todas tengamos todas las oportunidades educativas, y que estas no se den de una manera segmentada, sino conectada y reconociendo la interdependencia de ellas.

En este sentido, son muy valiosas referencias de experiencias como la Alianza de Educación 360 (Aliança Educació 360, 2019) que se establece a partir de la voluntad de incidencia política para reconocer una ampliación del derecho educativo que no se garantiza solo por la escolarización obligatoria, sino reconociendo que la comunidad es un entorno de aprendizaje rico, valioso

e imprescindible para el mundo de hoy. Por ejemplo, desde esta iniciativa se está profundizando en que cada comunidad identifique los currículums de ciudad, es decir, cuáles son estos aprendizajes, estas competencias necesarias y quién está promoviéndolas en cada territorio.

Ocio educativo e inclusión social

Ya hemos señalado el papel que el ocio educativo puede tener en la inclusión de los colectivos más desfavorecidos de las comunidades. Como veíamos anteriormente, el *ocio educativo* entendido como una educación comunitaria puede hacer llegar este aprendizaje de competencias necesarias para la vida a colectivos que por su situación social y vital no acceden a estos espacios de aprendizaje y acompañamiento socioeducativo (Alonso y Funes, 2019). Si, además, tenemos en cuenta que la escuela por sí misma no puede dar respuesta a todas las necesidades que plantea el alumnado, el ocio educativo nos plantea avanzar en reconocer la importancia de todas las propuestas y conectarlas. Esta cuestión es importante, ya que, precisamente en este ámbito del ocio educativo, observamos una gran desigualdad de acceso que luego señalaremos. Por ello, en la medida en que el ocio educativo permita a colectivos en situación de mayor vulnerabilidad acceder a estas actividades, se convierte en una estrategia clave en esta dirección.

Hoy, el ocio educativo y las actividades socioculturales son elementos clave en el ámbito de las políticas y prácticas educativas y sociales para posibilitar avanzar hacia una sociedad inclusiva, ya que:

a) Permite que los niños y niñas y adolescentes aprendan y construyan una identidad personal y social inclusiva y que tenga influencia en su futuro compromiso en la vida comunitaria y social (Novella et al., 2014; Novella, 2022) y en valores como la búsqueda del bien común, la apertura y tolerancia con los otros/as y la capacidad para compartir (Tra Bach et al., 1995).

b) Estas actividades de ocio educativo posibilitan la inclusión de la infancia en riesgo o en situación de exclusión (Balibrea et al., 2002; Morata y Alonso, 2019), aquellos niños y niñas y adolescentes que se encuentran en contextos desfavorecidos o que por trayectorias personales y sociales se encuentran en situación de exclusión.
c) También en la prevención de riesgos como el absentismo escolar, el consumo abusivo de sustancias, la comisión de delitos, que puedan provocar trayectorias de exclusión, o dificultar la inclusión (Big Brother and Sister, s. f.).
d) Posibilitan la participación de las personas en riesgo o situación de exclusión en la vida comunitaria, favoreciendo que estrechen y fortalezcan vínculos con otras personas y haciendo que se sientan partícipes del territorio en el que viven.
e) También es un espacio privilegiado para fomentar la participación y el compromiso social y construir liderazgo social y formar futuros líderes sociales, que puedan hacer frente al reto de seguir avanzando en posibilitar territorios y sociedades más inclusivas, y luchar contra las situaciones de injusticia y desigualdad que se dan en sus barrios (Parés et al., 2014).

Oportunidades y barreras

Este escenario que hemos ido dibujando es complejo. Cuestiona formas de hacer y entenderse cada sistema y el papel de cada uno de ellos en ámbitos como la educación o la inclusión. Por ello, es importante identificar las oportunidades de este nuevo escenario de cambio que estamos viviendo. En este escenario cambiante, también en el caso de Tarrasta Gunea en el municipio de Etxebarri, una primera oportunidad es responder a la pregunta: ¿en qué nos necesitamos? Las grandes necesidades sociales y el desbordamiento de algunos sistemas permiten preguntarse a los diferentes agentes y sistemas en qué nos necesitamos y cómo podemos llegar juntos a donde cada sistema aisladamente no va a llegar (Iglesias y Soler, 2022). Poder poner en relación y diálogo al sistema escolar, al ocio educativo, el asociacionismo deportivo y al sistema de acción social, por ejemplo.

Otra oportunidad sería aprovechar todo el capital social organizativo que se puede producir en la dimensión comunitaria del ocio (Morata et al., 2023) o desde las iniciativas socioeducativas comunitarias (Diaz-Gibson y Civis, 2011).

Experiencias del barrio de El Raval de Barcelona nos indican esta posibilidad. Un barrio con muchas lógicas de segregación educativa no solo escolar, sino también de ocio, han conseguido, a través de proyectos artísticos muy potentes (por ejemplo, Xamfrà),[3] que familias de zonas con mayor nivel económico de la ciudad por las tardes se desplacen hacia el barrio a llevar a su hijo o a su hija para que haga actividades de tiempo libre con otros chicos del barrio rompiendo con todas las lógicas de segregación. Esto se ha logrado gracias al capital social organizativo, consiguiendo tejer unas redes que han multiplicado los efectos mucho más allá de lo impensable (Morata et al., 2023).

En este sentido, otra oportunidad es poner en valor el capital social de las trayectorias de asociacionismo educativo que hoy se encuentran en muchas comunidades y también los movimientos profesionales que han nacido de ellos, como es el caso de Etxebarri, y que han planteado acciones socioeducativas y comunitarias desde esta perspectiva (Iglesias y Soler, 2022). En muchos territorios hoy son agentes claves y eso, sin duda, es una oportunidad (Morata et al., 2023).

También el ocio educativo genera oportunidades relacionadas precisamente con la filosofía y praxis que subyacen a este. La metodología que plantea posibilita espacios distendidos de relación y escucha que acercan y visibilizan cuestiones sociales que en otros espacios vitales no se abordan. En este sentido, el ocio educativo genera una oportunidad como espacio de transformación social y política. Espacios en el que visibilizar que hay machismo, que hay racismo, que hay una serie de factores estructurales de desigualdad en la sociedad sobre los que tenemos tiempo para pensar, dialogar, cuestionarse y actuar. Estos espacios también son una oportunidad para avanzar en una cuestión clave que aparecerá una y otra vez a lo largo del libro: que niños,

3. https://xamfra.net

niñas, adolescentes y adultos puedan ser protagonistas y tener un rol activo en las actividades que se desarrollan (Morata y Alonso, 2019). Como veremos en los siguientes capítulos, desarrollar competencias sociales en este sentido es importante en su desarrollo personal, pero también en el de la sociedad. Por último, este espacio ofrece una oportunidad de transformación política, en la medida en que diferentes agentes impulsan la participación de toda la ciudadanía en estas iniciativas.

Otra oportunidad es (re)conocer y conectar las ofertas e iniciativas existentes en el ocio educativo y en otros ámbitos. Hoy hay mayor conciencia de la necesidad de coordinar y complementar esfuerzos para, así, poder llegar a más con los recursos ya existentes en las comunidades, recursos que en muchas ocasiones se han desarrollado dándose la espalda mutuamente (Iglesias y Soler, 2022).

Para acabar, vemos como oportunidad que el ocio educativo es un agente clave en muchas cuestiones hoy centrales en nuestras sociedades, como los cuidados o la conciliación. Si sabemos aprovechar este conocimiento generado, podemos plantear que políticas y acciones en este ámbito, no se diseñen y apliquen solo desde una lógica asistencial, sino que también educativa y transformadora (Chapman y Fullan, 2007).

Junto a estas oportunidades, también encontramos varias barreras. Una primera barrera es precisamente que no todas las actividades de ocio son válidas o transformadoras (Morata y Alonso, 2019). Para que una actividad pueda considerarse ocio educativo, se necesita trabajar desde ópticas educativas, de participación e inclusión, y no asistenciales. Hemos visto cómo en ocasiones se han implementado acciones en este sentido que han sido contraproducentes por su falta de planificación. Más adelante volveremos a estas cuestiones, pero la falta de políticas globales en materia de ocio educativo constituye un claro obstáculo. La falta de un espacio de gobernanza que asuma la pluralidad de agentes, pero también la necesidad de que las instituciones asuman un liderazgo en ellas en cuestiones como la calidad, la formación o la protección en estas (Alonso y Artetxe, 2019).

Figura 5. Día de familias



Figura 6. Salida a patinar



Sin duda, otra gran barrera es el acceso de muchas personas al OE. La falta de equidad en el acceso derivado a menudo de barreras económicas, pero también de barreras burocráticas, simbólicas y no tangibles. En muchas ocasiones, las ofertas de ocio educativo no llegan a las personas con menor poder adquisitivo, quienes encuentran dificultades para obtener becas y a menudo desisten de solicitarlas (Morata y Alonso, 2019). La digitalización y burocratización de muchos de estos procesos impiden igualmente que un sector importante de la ciudadanía pueda acceder a estas actividades de OE. También encontramos todavía barreras en familias y colectivos que no conocen el potencial y necesidad de participar en las propuestas de ocio educativo porque no se sienten implicadas o no les ven utilidad. En este sentido, la responsabilidad y la mirada comunitaria son las que, en combinación con la política educativa, la acción social y con la acción comunitaria, pueden hacer llegar estas oportunidades de aprendizaje a colectivos en mayor situación de vulnerabilidad y excluidos (Morata y Alonso, 2019).

Finalmente, encontramos otra barrera en la tendencia a pensar que las cuestiones relacionadas con el ocio educativo y la acción comunitaria solo interpelan a barrios con un perfil de alta vulnerabilidad. Desde un principio normalizador, resulta urgente replantear esta forma de entender el ocio educativo, no solo en esos barrios, sino en toda la sociedad. También es necesario, como insistiremos más adelante, reflexionar sobre la estigmatización que promueven algunos de estos recursos, en el sentido de que están dirigidos solo a personas y colectivos en mayor situa-

ción de vulnerabilidad, lo cual impide luchar por esa inclusión comunitaria con la que están diseñados (Morata et al., 2023).

Retos

Un reto central del ocio educativo es vertebrar, como decíamos, un modelo de política pública que en el nivel autonómico no existe y en el nivel municipal depende de la voluntad política. Nos encontramos con que las instituciones no tienen ninguna obligación ni competencias para crear y articular una política que conciba el ocio educativo como un derecho y como un servicio público que debe ofrecerse (Alonso y Artetxe, 2019). Tampoco hay estrategias y acciones para que toda la población pueda acceder al ocio educativo. Experiencias desarrolladas en diferentes países como Portugal (Schimonek y Adrião, 2018), que avanzan hacia un modelo universal de políticas de educación a tiempo completo, nos indican que es posible y necesario, en el escenario que hemos ido planteando, caminar en este sentido.

Un segundo reto es reconocer que, si bien muchas de estas iniciativas de ocio educativo y socioculturales influyen en la inclusión y desarrollo comunitario del territorio, no quiere decir que todas ellas lo hagan. Nos encontramos también ante iniciativas de ocio educativo exclusivas, elitistas y segregadoras, en las que no hay una igualdad de oportunidades en el acceso. Algunos datos como que un 50 % de hijos de trabajadores y trabajadoras no cualificados no pueden participar de este tipo de actividades (Síndic de Greuges de Catalunya, 2014) nos muestran que todavía hay mucho recorrido en esta dirección. Más si, como hemos dicho anteriormente, en ocasiones (Roman et al., 2018) este no acceso o participación activa no solo es por motivos económicos, sino que también se debe a que las actividades o servicios, aunque en su ideario y metodología promueven la inclusión, están organizados con lógicas de un sector de la población que dejan fuera o frenan el acceso a las personas con más dificultades. Sin duda, es un peligro al que estas organizaciones y movimientos ciudadanos tienen que hacer frente. En el otro extremo, otro peligro que se puede producir es la generación de recursos e

iniciativas a las que solo accedan personas en situación de exclusión y vulnerabilidad. Aquí la paradoja es luchar a favor de la inclusión de una manera no inclusiva. Es obvio que, en ocasiones, esto es complicado de gestionar, pero es un reto que debe abordarse. Debe perseguirse la diversidad en estas iniciativas y, si no la hay, por lo menos que estén conectadas con otras acciones y dinámicas sociales y comunitarias en las que exista.

Otro reto está relacionado con la evaluación de estas prácticas y la generación de conocimiento sobre lo que funciona y tiene impacto. En este sentido, constituye un desafío incorporar en el ocio educativo actividades en las que la población más joven participa masivamente, como son las deportivas y que hasta el momento no han asumido el potencial educativo y transformador que pueden tener, teniendo en cuenta como decimos, que están llegando a la mayor parte de la población. También en esta dirección podemos volver a señalar como reto seguir avanzando en un nuevo escenario en el que el sistema escolar –donde se encuentra la totalidad de la infancia– y el ocio educativo comienzan a reconocerse y trabajar conjuntamente. Sin duda, este camino de complementariedad y trabajo conjunto puede posibilitar un impacto mucho mayor, en este caso, en la población más joven.

Como decíamos, generar más conocimiento que posibilite una planificación y evaluación de calidad de estas prácticas es un reto en el ámbito del ocio educativo (Ripoll et al., 2023). Se requiere investigación y evaluación y que en estas participen todos los agentes implicados –administraciones, entidades, participantes y universidades–. En este sentido, sigue constituyendo un reto ofrecer formaciones de calidad para todos los agentes que participan en el ocio educativo, es decir, formaciones en clave de rigor, evaluación, planificación y también de transformación social.

2

El proyecto Tarrasta: génesis y desarrollo

Monike Gezuraga,[1] Israel Alonso,[1] Jose Alberto[2] Vicente y Eneko Celaá[2]
[1]Facultad de Educación de Bilbao (EHU), [2]Tarrasta Gaztegunea. Fundación Harribide. AISI-HEZI. Fundazioa

2.1. Un proyecto que nace de la comunidad

El proyecto Tarrasta nace hace más de dos décadas, en el marco de un ejercicio de reflexión que se hace en Etxebarri en relación con la oferta socioeducativa que se ofrece a la infancia, adolescencia y juventud del municipio; se identificó la necesidad de cubrir de manera específica estos tres ámbitos. Como planteaba una de las personas fundadoras hace ya veinticinco años, la filosofía se resumía en una frase: «Parroquia para el pueblo», y de lo que se trataba era de que la parroquia no tenía sentido si no estaba al servicio de las personas y de la comunidad. En este contexto todas las personas que colaboraban con la parroquia comenzaron a organizar todo el trabajo con la juventud y constituyeron lo que llamaron *comunidades*, y ahí se agrupaba lo que podríamos llamar en términos típicos *catequesis* y el *tiempo libre de infancia a la adolescencia y de juventud*, como tres grandes bloques.

Más adelante, en la tabla 1, se puede ver cómo en este contexto ya se recogía la necesidad y propuesta para crear un «Servicio de intervención lúdico-socio-educativa en el Tiempo libre dirigido a personas preadolescentes y adolescentes de entre los 11 y los 14 años con los planteamientos de la educación integral no

formal», que posteriormente, y hasta la actualidad, se denomina proyecto Tarrasta. Espacio Socio-educativo para la Adolescencia. En uno de los primeros proyectos escritos de Tarrasta se recogen las necesidades de la creación del proyecto:

- Entendemos que en el municipio de Etxebarri tenemos una serie de proyectos que son complementarios y que todos ellos unidos forman un continuo adecuado de servicios integrales y progresivos a la infancia y a la juventud. Así lo demuestran el servicio de Ludoteka (Infancia) y el servicio Mugarri (Juventud).
- A lo largo de este tiempo y desde la experiencia identificamos la falta de un servicio claro y adecuado que atienda a la preadolescencia y adolescencia, dirigido a chicas y chicos desde los 11 años a los 14 de una forma más específica.
- Estas edades no tienen un espacio claro, ni en la Ludoteka, que se les queda pequeña, ni en Mugarri, que les queda grande.
- Esto hace que un rango de edades tan importante como es la preadolescencia y adolescencia quede sin un servicio de referencia y de atención integral a las necesidades que presentan las y los adolescentes.

La casa de la juventud se convirtió en la sede de este proyecto, y esta fue fruto de un arduo trabajo de meses que aunó a parte de la comunidad. Como relata uno de los líderes de este proyecto estuvieron todo un año:

> *Todos los fines de semana adecentando los locales gratis, o sea con voluntariado, la gente del pueblo y tal y cual, uno bajaba una tortilla, otro bajaba una botella de vino, uno nos dejaba la mezcladora de cemento, todo así... y hasta el año siguiente que ya pudimos inaugurarlo y así comenzamos con la casa de juventud. (Entrevista, 8)*

En ese momento se planteó que Tarrasta fuera una propuesta que diera respuesta a la edad comprendida entre los 10 y 14 años. El Ayuntamiento no tardó en reconocer el valor de la propuesta. Estuvo de acuerdo en establecer un convenio para la gestión directa y la puesta en marcha de un nuevo servicio comuni-

tario. Así nació Tarrasta, un espacio pensado especialmente para niños y niñas de entre 10 y 14 años, en ese momento vital en que la infancia comienza a entrelazarse con la adolescencia.

> *–¿Qué nombre le ponemos? –preguntó alguien en una de aquellas primeras reuniones, cuando el proyecto aún era apenas una intuición compartida–. Pues Aguas turbulentas, que creo que es lo que significa Tarrasta. Lo propio de la adolescencia, recuerda uno de los impulsores. (Entrevista, 11)*

La propuesta tenía algo que resonaba. Más adelante, desde la propia entidad se ofreció una definición más precisa y rica del término: Tarrasta significa 'cascada'. Agua en movimiento. Agua viva. Impetuosa, cambiante. A veces calmada, otras veces destructiva. Con un potencial que, si se canaliza con inteligencia, puede ser transformador.

La cascada, decían, al caer se vuelve salvaje, imparable. Pero después, si encuentra su cauce, se remansa, se aquieta, se convierte en fuerza contenida. Era, en el fondo, la imagen perfecta de esa etapa de la vida entre los 10 y los 15 años. De ese momento en que la identidad fluye con violencia y belleza, buscando formas, contornos, raíces.

Fueron meses intensos, con numerosos contactos y reuniones, orientados a la búsqueda de alianzas para poder poner en marcha el proyecto, tal y como se refleja en la tabla 1, donde se recogen algunos de estos contactos y reuniones en sus inicios:

Figura 1. Invitación a reflexionar sobre salud mental



Figura 2. Formación para familias



Tabla 1. Secuencia de eventos relacionados con la puesta en marcha del proyecto

Fecha	Gestión
Enero 2003	En la reunión del Consejo Asesor de Mugarri, la intervención de un educador del EISE da pie a toda esta nueva iniciativa-proyecto. El acta de aquella reunión dice: Después de valorar positivamente el proyecto Mugarri para jóvenes, hace la siguiente intervención: «... demanda un trabajo en esta línea a nivel de infancia... para establecer actitudes y valores en una etapa en la que el individuo está más receptivo y asienta sus formas de ser-estar».
Marzo 2003	El equipo de la Fundación Harribide, toma la idea y se pone a *escribir* un boceto de proyecto.
Septiembre 2003	Se tantea al vicario en el Obispado sobre la posibilidad de hacernos con un local para destinarlo al uso de las y los adolescentes del municipio y colaborar con el Ayuntamiento de forma realmente colaboradora.
Septiembre 2003	Entrevista con el gerente del Obispado para exponerle la misma posibilidad y la viabilidad de apoyo económico del Obispado para este proyecto.
Septiembre 2003	Contraste del boceto del proyecto con los técnicos de adolescencia de la Fundación EDE para la corrección del mismo.
Octubre 2003	Redacción del proyecto en su formato actual.
Noviembre 2003	Entrevista con los concejales de Juventud y cultura para exponerles el proyecto y preguntarles su opinión al respecto. Comentamos que queremos presentar el proyecto al Ayuntamiento con un local para el mismo, en la línea de colaboración total con el ayuntamiento y comentamos las gestiones que hasta la fecha hemos realizado para la adquisición del local más apropiado. Dicen que es un proyecto bueno, que sería muy beneficioso para el pueblo y que tienen que pensarlo y proponerlo en las reuniones y equipos de consulta y decisión municipal correspondientes. Preguntamos sobre la conveniencia de hacer un encuentro con los técnicos de Cultura y de Bienestar social para contrastar la metodología del proyecto y darle una mayor garantía de centrarlo en los problemas reales de las y los adolescentes de Etxebarri. Nada oficial, sino solo intercambio de opiniones. Respuesta positiva.
Noviembre 2003	Primera entrevista con la concejala de Bienestar social para mantener un contacto con ella y presentar los proyectos actuales de la Fundación Harribide y las ideas futuras. Se le comenta la idea de mantener una reunión con los técnicos del área de bienestar social para mejorar el proyecto de adolescentes.
Noviembre 2003	Petición de aportación económica al Obispado para adquirir una lonja para este proyecto.

Diciembre 2003	Visita del técnico del Obispado para ver las tres posibilidades: 1. Visita la lonja Muebles Diego. 2. Visita la Iglesia con la idea de dividirla en sacarle un doble piso. 3. La posibilidad de aprovechar el Patio de la guardería. Da un informe técnico de las tres propuestas y los costes aproximados. Da más garantías la lonja de Muebles Diego.
Diciembre 2003	Visita del técnico municipal para ver las tres posibilidades respecto a las normas urbanísticas.
Diciembre 2003	Petición de subvención a la Obra social de la BBK.
Diciembre 2003	Petición de subvención a la obra social de Caja Madrid.
Diciembre 2023	Como requisito para poder presentar estas dos subvenciones, se solicita al Obispado y al Ayuntamiento una carta sobre su posicionamiento positivo respecto al proyecto, de forma genérica y sin compromiso concreto, porque aún nadie ha pedido nada y no se ha aprobado nada.

En este contexto, como alguna de las voces de las personas participantes en este estudio señalan, emerge Tarrasta, como un proyecto que nace del soñar en comunidad:

> *Desde que se vio la necesidad, se soñó, porque todo nace del sueño, porque todo es así, o sea, todo lo que nace diferente en este pueblo es porque se sueña. (Grupo de discusión 1)*

Resumiendo, sobre la génesis y el desarrollo del proyecto Tarrasta podríamos señalar:

Origen y contexto

- Antecedentes: el proyecto surge, como se ha citado, en la parroquia de San Antonio y sus grupos de tiempo libre, que llevaban más de cincuenta años trabajando con jóvenes y sus familias en actividades educativas y recreativas durante fines de semana y campamentos de verano.
- Identificación de necesidades: a pesar de las actividades existentes (como ludotecas y apoyo escolar), se detectó una carencia de recursos para la población juvenil de entre 10 y 14 años durante la semana. Este grupo no contaba con espacios ni proyectos específicos que les ofrecieran un lugar de referencia donde interactuar y desarrollarse integralmente.

Desarrollo y génesis del proyecto

- Inspiración y colaboración: el equipo se inspiró en proyectos de comunidades de aprendizaje implementados en la escuela San Antonio, donde asociaciones, familias y el colegio trabajaban de manera integrada. Se consideró esencial que la parroquia tuviera un enfoque moderno y comunitario, no estrictamente religioso.
- Detección de problemas: uno de los principales retos era el fracaso escolar. A través de la colaboración con los centros educativos y la experiencia con las ludotecas y programas de apoyo escolar, se buscaba ofrecer más apoyo educativo en el entorno del ocio y el tiempo libre.
- Espacios para el proyecto: se valoraron varios espacios para el proyecto y, finalmente, se optó por un local previamente utilizado como supermercado. Este espacio fue cedido por el obispado a la parroquia, y luego destinado a la fundación Harribide para este fin.

Puesta en marcha

- Inauguración: el proyecto se inauguró oficialmente el 16 de diciembre de 2005, con la participación del alcalde, representantes de la BBK (que financió las obras) y personas integrantes de la comunidad.
- Equipo: el equipo inicial estaba compuesto por unas cuatro o cinco personas profesionales y/ o voluntarias. La idea era que el centro estuviera abierto de lunes a domingo, excluyendo agosto.

En este contexto comienza hace dos décadas Tarrasta, que desde los inicios se ha desarrollado con un enfoque comunitario a diferencia de otros proyectos más convencionales. Desde el comienzo se pretendió trabajar desde un enfoque comunitario y participativo, buscando integrar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo. Asimismo, se promovió la colaboración con agentes como la escuela de San Antonio que adoptó una metodología basada en comunidades de aprendizaje y equipo de gobierno en la alcaldía. No obstante, como veremos en apar-

tados posteriores, esta filosofía colaborativa se encuentra con dificultades ante otras instituciones locales no siempre compartían la misma filosofía, lo que generó algunos desafíos a la hora de implementar el proyecto en diferentes zonas del pueblo.

2.2. Elementos facilitadores en su desarrollo

A lo largo del trabajo de investigación realizado, queda claro que Tarrasta es un proyecto de éxito y una buena práctica referente en el ámbito, con impactos en las personas participantes, y en el municipio en general. A continuación, identificamos elementos que han sido facilitadores para el éxito del proyecto durante su desarrollo, algunos de ellos se desarrollarán en los siguientes capítulos.

En Etxebarri, las cosas no suceden porque alguien las imponga desde arriba, sino porque las propias entidades sociales se han ganado el derecho de ser protagonistas. Hay una tradición larga, consolidada por el actual equipo de gobierno que parte de una candidatura de iniciativa popular que gobierna el municipio desde el año 1991 (Ureta, 2022; Martinez et al., 2018), de dejar que los colectivos tracen su propio rumbo. «Aquí las entidades son las que organizan su ocio, su funcionamiento, su desarrollo», recordaba una de las voces con experiencia. La vida asociativa es vibrante y no resulta raro escuchar, una y otra vez, convocatorias para formar comisiones, reunirse, pensar proyectos de manera colectiva... Es la dinámica habitual del municipio.

En medio de ese tejido, la Fundación Harribide, gestora de Tarrasta, juega un papel clave. No por ocupar un lugar jerárquico, sino por estar realmente cerca: de la gente, del entorno, de las dinámicas cotidianas. «Estamos muy bien conectados con el municipio», decía una educadora, «y eso nos permite adaptarnos rápido, leer la realidad casi en directo, saber hacia dónde caminar junto a la comunidad» (grupo de discusión, 1). No es solo una cuestión de información: es sensibilidad, es saber escuchar, interpretar, acompañar y estar.

Etxebarri tiene, además, un rasgo que lo distingue en el actual paisaje institucional: la despolitización de sus espacios de gobernanza. Una de las personas entrevistadas lo describe sin rodeos:

> *Aquí lo bueno es que se ha despolitizado. Hay lugares donde los ambientes politizados frenan la participación, y aquí no. Aquí participar suma. No importa si vienes de unas siglas u otras; hay un clima amable, de pueblo compartido. (Entrevista, 7)*

Esa sensación de pertenencia horizontal, sin etiquetas ni banderas, ha creado una base fértil para que florezcan propuestas sostenidas por la ciudadanía misma.

Y ese compromiso no se queda en palabras. Desde el equipo de gobierno se ha ofrecido un apoyo tangible y constante: «Se les da local a las asociaciones, se les otorgan subvenciones, se les asesora, se les imprimen carteles...» (entrevista, 7), relataba una voz conocedora del funcionamiento municipal. No es solo cuestión de permitir hacer, sino de facilitar hacer, de apostar por la autonomía sin dejar de acompañar. Este engranaje también se ve favorecido por una condición estructural: Etxebarri no es un municipio enorme, su tamaño, lejos de ser una limitación, se convierte en un aliado de la participación.

Por último, y no por ello menos importante –más bien al contrario–, está el equipo educativo que sostiene día a día el proyecto Tarrasta, al cual volveremos en los próximos capítulos. Su implicación trasciende lo profesional, aunque sin perder el rigor. Una educadora lo expresaba con una mezcla de admiración y sinceridad: «Es políticamente incorrecto decirlo, porque a veces se confunde vocación con exceso. Pero yo creo que es un factor de éxito: la pasión de los monitores y monitoras, su implicación en el municipio, su forma de acompañar... Son educadores que no se limitan a cumplir funciones. Se convierten en referentes, dinamizadores, parte esencial del alma de Tarrasta» (entrevista, 6) y de manera indirecta, de la acción comunitaria del municipio, podemos añadir.

3

Metodología y actividades de Tarrasta Gunea para la acción comunitaria

Israel Alonso,[1] Nagore Martínez,[1] Jose Alberto Vicente[2] y Eneko Celaá[2]
[1]Facultad de Educación de Bilbao (EHU), [2]5Tarrasta Gaztegunea. Fundación Harribide. AISI-HEZI. Fundazioa

En este capítulo nos vamos a centrar en el análisis de la metodología de intervención y las actividades que se llevan a cabo en el proyecto de Tarrasta, poniendo el foco en su concepción e impacto en el desarrollo comunitario. Para ello, vamos a profundizar en los condicionantes de esta metodología relacionados con el ecosistema de un *continuum* de intervención en el que se encuentra el proyecto dentro de la fundación Harribide, el contexto del municipio y las redes comunitarias en las que se desarrolla, y también la edad evolutiva en la que se encuentran las personas participantes. A continuación, profundizaremos en las actividades desarrolladas y en el papel que juegan en ellas los educadores y las educadoras y el equipo. Por último, señalamos algunas claves de la metodología de intervención en este proyecto.

3.1. Contexto y condicionantes

Analizar la metodología del caso que estamos estudiando requiere abordar los condicionantes y el contexto, citado en el anterior capítulo, en el que se lleva a cabo, como elementos clave para su desarrollo. Como iremos viendo, detrás de la interven-

ción de Tarrasta se desvela una propuesta metodológica clara, robusta y en permanente proceso de mejora. Una propuesta que está condicionada por el desarrollo de los objetivos del proyecto, pero también como veremos a continuación, en tres condicionantes que nos parecen importantes señalar para comprenderla.

El primero es que la metodología de intervención de Tarrasta está condicionada por el *ecosistema* que se ha desarrollado en Etxebarri durante las últimas décadas. La acción socioeducativa de Tarrasta no se puede entender si no es dentro de un *continuum* que plantea la actividad en las ludotecas, en Tarrasta, posteriormente en Talka y también en los grupos de tiempo libre Kukuaren taldeak y San Antonio gaztedia, Mugarri, así como en las colonias, campamentos, Guraso Topaguneak, Partekatu... En este continuo de recursos para las diferentes edades apreciamos una metodología de intervención basada en el desarrollo personal y social de la Infancia y Adolescencia de Etxebarri, en la que aspectos como la dimensión comunitaria están presentes. Adecuado a cada edad, existe una progresión e intencionalidad, también un cuidado en las referencias y tránsitos de unos recursos a otros. La relación, coordinación y el trabajo conjunto de las y los profesionales responsables establecen un planteamiento metodológico que se va concretando en cada recurso, como en el caso de Tarrasta.

El segundo condicionante sería el contexto comunitario en Etxebarri. Como veíamos en un trabajo anterior (Martínez et al., 2018), la construcción de una *red informal de colaboración comunitaria* en Etxebarri en las últimas décadas ha sido fundamental para el desarrollo posterior de una red formal de la que forma parte Tarrasta. Estas redes informales y formales desarrolladas han generado una referencia importante en un territorio de cara a activar el flujo de información y conocimiento, sacar provecho y fortalecer el capital social, así como generar otro nuevo y compartido. Una colaboración en una red socioeducativa, que va más allá de intervenciones aisladas y coordinaciones esporádicas y superficiales, haciendo posible con flexibilidad las estructuras convenientes y su reconstrucción interna con agentes y acciones

socialmente construidas y aplicadas (Díaz y Civis, 2011). De esta manera, se generan espacios de relación y habitados por agentes con miradas y actuaciones inclusivas y colectivas (Longas et al., 2008). Sin duda, este contexto condiciona la metodología de intervención de Tarrasta que tiene en cuenta en su desarrollo como veremos distintos agentes y redes comunitarias del municipio.

El tercer condicionante de la metodología es la *edad* de los niños y niñas que participan en Tarrasta. La franja de edad de 11-12 años es un condicionante a la hora de plantear las actividades y su planteamiento metodológico. Estamos hablando de población en un momento vital de cambio, en el cual, si bien son infancia, comienzan a transitar hacia la adolescencia. Desde Tarrasta esta cuestión se tiene en cuenta metodológicamente, buscando adecuarla a este momento evolutivo de cambio y tránsito, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades que se abren en este momento de cierre de la educación primaria y paso a la secundaria con lo que ello supone. Desde el comienzo del proyecto hay una apuesta por acompañar en un momento (edad) crucial en el desarrollo de las y los adolescentes de Etxebarri, en la medida en la que había riesgo de descolgarse de algunas actividades, también importante porque es propicio para trabajar algunas cuestiones clave a nivel preventivo a esta edad:

> *Yo creo que desde ahí hacen un trabajo muy interesante porque, además, pues toda la parte de prevención de drogodependencias, la parte afectivo-sexual, es una edad en la que han podido, desde ese marco, poder trabajar aspectos muy interesantes que no se perdiesen en esa edad en la que ya los chavales se descuelgan o están en actividades deportivas y dejan más de este estilo. (Entrevista 4)*

3.2. Intencionalidad y flexibilidad

Como vamos a ir viendo, la metodología que se plantea en Tarrasta tiene en cuenta como base la necesidad de asumir una intencionalidad socioeducativa junto a una flexibilidad y apertura permanente que dialogue con las necesidades siempre cambian-

tes del grupo, de las personas participantes y el entorno comunitario en el que se desarrollan.

El equipo educativo de Tarrasta tiene como referencia los objetivos del proyecto y realiza una programación anual, concretada en una planificación mensual y en una planificación de actividades, áreas de actuación y las competencias a desarrollar. En estos momentos de planificación se plantean diferentes acciones y actividades que detrás tienen una intencionalidad educativa relacionada con aspectos que luego iremos desarrollando, como la autonomía, la participación, la protección o la acción comunitaria. En la tabla 2 podemos ver los objetivos del proyecto y las áreas de intervención.

Figura 1. Asamblea participativa



Tabla 2. Objetivos del proyecto y áreas de intervención

Objetivos
Se define este servicio como un espacio de servicios integrales que, animado por una persona coordinadora-educadora y un equipo de monitoras y monitores adecuados, en coordinación con los servicios municipales, puedan establecer programas y actividades que permitan conseguir los siguientes objetivos: • Facilitar a las y los adolescentes de 11 a 13 años un lugar de encuentro organizado, donde realizar actividades adecuadas a sus intereses y necesidades. • Ofrecer un programa variado y diverso de actividades de carácter lúdico y de aprendizaje vivencial o experiencial.

- Ofrecer servicios diversificados donde en diferentes momentos se dé respuesta a las distintas necesidades de este colectivo: de refuerzo en el estudio, de información y asesoramiento en temas vitales y de interés, de aprendizajes específicos, de creatividad cultural, etc.
- Ofrecer un espacio y personas adultas de referencia con una mirada integral.
- Evaluar proyectos novedosos referentes a la familia y a sus integrantes.

Áreas de intervención (Harribide, 2022)

- Afectiva-emocional
- Física
- Educativa en contenidos
- De salud y sexualidad
- Ocio y tiempo libre
- Participación y compromiso-responsabilidad
- Tutorización y acompañamiento

Fuente: Harribide, 2022.

Esta metodología de intervención, esta forma de hacer y llevar a cabo las intervenciones individuales y grupales, como decimos, está planificada y tienen una intencionalidad clara, pero, a su vez, se plantea, como veremos en otros apartados, la necesidad de aplicarla con una flexibilidad y apertura permanente a lo que el grupo y las personas participantes necesiten y planteen. Se parte de una estructura de actividades, que se consensua con ellos y ellas, y que en todo momento está abierta a modificaciones necesarias para responder a necesidades u oportunidades que el día a día de la acción socioeducativa posibilita. Dicho de otro modo, la planificación está siempre abierta a modificaciones que permitan una mejora de esta. Además, en constante relación con las propuestas o iniciativas de las y los adolescentes de Tarrasta, en otros casos, con posibilidades de colaboración con el entorno comunitario.

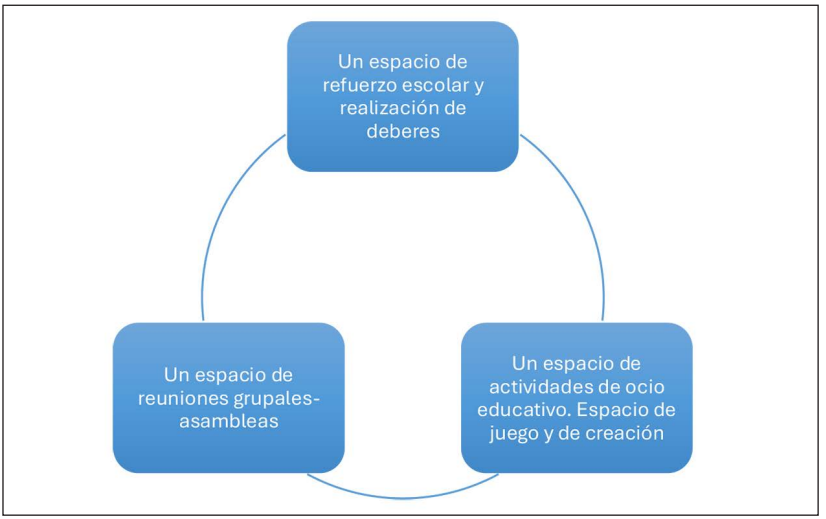
3.3. Las actividades y apertura todos los días

Otro aspecto central para comprender el desarrollo metodológico de la intervención en Tarrasta está relacionado con las actividades que se desarrollan y su horario de apertura de lunes a domingo, todo el año, desde la segunda semana de septiembre hasta junio, excepto los puentes. Este horario solo cambia en Navidad y Semana Santa, en que pasa a ser de mañana para res-

ponder a la conciliación de las familias. En estos periodos se plantean diferentes actividades dentro y fuera del centro en horario normalmente de 10 a 13 horas.

Las actividades que se llevan a cabo en Tarrasta se pueden ver en la figura 2.

Figura 2. Actividades que se llevan a cabo en Tarrasta



Entre semana, el primer espacio está relacionado con el refuerzo escolar y la realización de los deberes. Desde su inicio, un objetivo importante del proyecto era convertirse en un espacio de apoyo y lucha contra el fracaso escolar en su comunidad. En este espacio de tiempo solo entran los niños y las niñas que tengan deberes. Asimismo, se permite que quienes no tengan tareas escolares accedan a un espacio de lectura de libros o cómics, donde hacer crucigramas, sopas de letras..., para que puedan estar en ese tiempo en silencio en los espacios habilitados. Como decíamos en este espacio, cada niño y niña trae los deberes, que realiza con el apoyo de sus compañeras y compañeros y del equipo educativo. Para llevar a cabo esta actividad, hay una coordinación con el centro escolar sobre las necesidades y aspectos a incidir. En este sentido, para esta coordinación, como luego se plantea, es clave la participación de las educadoras y los educadores de Tarrasta

mediante el centro educativo en el proyecto de *Bidelaguna* de refuerzo educativo en la propia escuela. Por último, desde las y los educadores se plantean metodologías propias para este proceso de aprendizaje. En este sentido, la metodología empleada es de acompañamiento y apoyo a las tareas que ya están planificadas desde el centro escolar, pero también buscando tener una dimensión activa y coherente con las metodologías de ocio educativo, bases del proyecto. Se plantean, por ejemplo, posibilidades para trabajar en grupo con rotuladores y en pizarra, se trabajan técnicas para la realización de esquemas, o preparación de actividades de repaso para preparar exámenes, entre otras. Otro aspecto importante es el acceso wifi con ordenadores del centro o propios a internet para buscar información de cara a la realización de trabajos. En una memoria de Tarrasta se explica así:

> *En este tiempo se puede: hacer los deberes, resolver dudas, trabajar en grupo, estudiar, trabajar la organización y la higiene, utilizar los ordenadores para realizar trabajos y el acceso a Internet para recopilar información. Se mantendrán al menos dos contactos con los profesores para ser coherentes con el método de estudio y aprendizaje que se utiliza en los colegios y ver el seguimiento y aprovechamiento de cada chico o chica. (Memoria Tarrasta, 2022)*

Un segundo momento de la actividad está relacionado con actividades de ocio educativo. Cuando se acabe el espacio de refuerzo, entran los niños y niñas que están fuera y comienzan a participar en el espacio junto con los que se quedan. Se plantea una planificación de actividades mensuales, que han sido consensuadas con las y los adolescentes. Cada niño y cada niña puede participar en ellas o no y, también, como veremos, promoverlas. A su vez, el espacio de ocio está organizado en un espacio de juego y otro para la creación. Algunas de las actividades desarrolladas recogidas en una memoria son:

- Espacio de juego libre: hay disponibles juegos inteligentes de mesa, lectura joven, ordenadores, diana, ping-pong, balones de baloncesto y fútbol (para utilizar en la pista exterior), TV,

proyector, vídeo portátil y videoconsolas, punto de información, tablón de sugerencias...

- Actividades programadas de ocio educativo: se propone un espacio en el que niñas y niños encuentren medios que estimulen y permitan procesos creativos huyendo de metodologías de consumo del ocio. Se posibilitará experimentar y conocer diferentes técnicas artísticas para que luego puedan definirse por la que más les satisface. Se propone trabajar aspectos como la pintura, la música (karaoke), el baile (coreografías, *play-back*...), la expresión corporal, el teatro, la escultura (arcilla, escayola, fimo...), la fotografía... También se han ido realizando talleres de malabares, reciclaje de ropa, radio, DJ, grafiti, creación de pulseras...
- Actividades con asociaciones y entidades del pueblo dirigidas a este colectivo, dinámicas relacionadas con la preparación de acciones comunitarias (Carnavales, Día internacional contra la violencia contra las mujeres, Korrika...).
- Actividades especiales durante las vacaciones de Navidad y Semana Santa.
- Actividades puntuales, Halloween, Discoteca, campeonatos de chinchón, etc.
- Excursiones y salidas.
- Asimismo, mensualmente, hay un espacio –luego se profundizará en él– de asamblea en el que participan las y los adolescentes para ver las actividades a realizar, proponer ideas y hablar sobre el uso del propio espacio.

A su vez, en el recurso se trabajan de manera trasversal diferentes ámbitos:

- Aunque las y los adolescentes meriendan fuera del recurso, hay un espacio habilitado dentro del mismo. Un espacio de alimentación saludable en el que pueden guardar comida en un armario para hacerse la merienda de manera autónoma cuando lo necesitan. Cada niño o niña puede guardar su alimentación con su nombre y de manera autónoma preparar el bocadillo. Incluso, si el viernes por la tarde tienen hambre y

no quieren ir a por chucherías, pueden comer lo que han traído. También hay siempre fruta para los niños y niñas que no han podido o no pueden traer merienda. Durante la semana se acordó no comer dentro, al no ser un espacio habilitado para ello, pero sí que se puede comer en el espacio los viernes, sábados y domingos.

- También se trabaja en txokos ('rincones') temáticos, que tienen un espacio físico en un trozo de pared, uno de ellos es el de alimentación saludable, se recogen, por ejemplo, listados de frutas y hortalizas de la temporada, y otras cuestiones relacionadas con la alimentación saludable.
- Otro es el txoko morea ('lila'), en el cual se trabaja todo lo relacionado con el género y feminismo, y se está trabajando cuando se redacta este trabajo con un pequeño grupo, por ejemplo, recopilando información sobre mujeres importantes en la historia, o lanzando las campañas del 25-N.
- En otro txoko se trabaja la interculturalidad, en la actualidad, por ejemplo, con un diccionario de palabras en diferentes idiomas de personas que participan en Tarrasta.
- Otro txoko es el de la asamblea donde se identifican las ideas que han salido y que se quieren trabajar.
- También hay un txoko-espacio «lasaia» de tranquilidad en el que pueden leer cómics que se van renovando.
- Existe un txoko-espacio de las emociones, en el que cada uno con su cartulina y foto puede colocar en qué emoción llega al recurso. Esto se complementa con otro espacio que se ha empezado a construir sobre la salud mental y la regulación emocional.

Por último, otro espacio importante es todo lo relacionado con la consola. Se decidió que era una cuestión relevante, ya que era mejor que jueguen aquí que en sus casas, y también para niñas y niños que no la tienen en casa. Se organiza por un sistema de *tickets* para jugar al mes y en el cual se impulsa el que jueguen en pareja y en grupo.

El fin de semana las actividades son, sobre todo, de tipo lúdico (deporte, juego, organizar una fiesta...). Algunas de ellas pla-

nificadas en la asamblea, pero también con espacio para el juego y la relación libre en ese espacio.

Este esquema de actividades libres y dirigidas de ocio educativo en muchas ocasiones se diluye. Por ejemplo, una actividad que se está realizando en la actualidad es Ideien bazkaria ('La comida de las ideas') donde niñas y niños que participan en un taller de cocina, tratan diferentes temáticas de su interés que se han identificado en una lluvia de ideas. A partir de aquí, cada día se planifica una comida, se trae una receta y se hace la lista de ingredientes necesarios, van a comprar los ingredientes y piden la factura, y luego hacen la comida y dinamizan el taller junto a las educadoras y los educadores. Mientras la comida se está realizando se organiza un debate informal sobre temáticas que se han identificado (videojuegos, drogas, sexualidad, inmigración...) y siempre se intentan llevar al ámbito educativo.

Junto a las actividades, hay dos cuestiones importantes. Una es el espacio donde se desarrollan estas actividades. Este espacio sigue siendo el mismo desde el comienzo del proyecto. Un local amplio, cercano al centro escolar, con acceso directo a la calle y habilitado con diferentes espacios para las actividades desarrolladas y para el equipo educativo. Aunque siga siendo el mismo, a lo largo de estos años se han ido realizando modificaciones intentando responder a las siguientes necesidades:

- Que sea un espacio cómodo y abierto donde las y los adolescentes se sienten a gusto.
- Que esté decorado y habilitado como un lugar acogedor y propio.
- Que tenga polivalencia para realizar diferentes actividades.

El último elemento importante, comentado anteriormente, es el horario y días de apertura. Entre semana el horario es desde la salida de los centros escolares hasta las 19:30 h. Esta franja responde a las necesidades de un espacio de refuerzo escolar y ocio educativo de las y los adolescentes. Pero también está abierto los fines de semana de 17:00 hasta las 20:00 h y todo el año. Esta no interrupción de la actividad posibilita responder a las necesidades so-

cioeducativas las y los adolescentes no solo entre semana, sino también el fin de semana, y también convertirse en una referencia que siempre está abierta y es accesible en el territorio. Forma parte del paisaje del territorio todos los días y eso hace que, sin duda, sea una referencia para todos los y las adolescentes de esa edad. Un sitio que, siempre que lo necesiten o quieran, va a estar abierto y donde van a encontrar otros iguales y personas de asociaciones y a los mismos educadores y educadoras, genera una referencia importante a la hora de desarrollar la intervención y la metodología.

3.4. Las educadoras y los educadores y el equipo

Hablar de la actividad y metodología desarrollada en Tarrasta hace imprescindible referirnos a tres agentes clave en este proceso. Las educadoras y los educadores, las propias niñas y niños y otros agentes como las familias. El primero es clave para poder llevar a cabo la tarea, de manera satisfactoria y coherente con los objetivos y el planteamiento metodológico propuesto.

El equipo educativo de Tarrasta es diverso, con diferentes trayectorias profesionales y formativas. Con más o menos experiencia y diferentes formaciones, todos y todas ellas tienen algo en común que aparece como una cuestión clave, y tratamos en otros espacios de este documento. Todos ellos y ellas han pasado por Tarrasta o han participado en algunos de los espacios del ecosistema que antes citábamos. Son personas que conocen el territorio, y existe una implicación y motivación que van más allá de ganar un dinero realizando unas actividades. Este conocimiento y ser referencia en el territorio son una cuestión facilitadora clave. En este sentido, podemos identificar las siguientes funciones por parte de estos y estas:

- Generar un vínculo educativo con las y los adolescentes. Una figura adulta de referencia y también que ejerce de modelo. Posibilitar un espacio y una relación de confianza, respeto y también de límite y protección. Este vínculo puede ser individual, pero también grupal.

- Acompañar a estas y estos adolescentes en su día a día, en sus problemas, preocupaciones o necesidades. A pesar de que haya otros adultos familiares o profesionales de referencia, las educadoras y los educadores de Tarrasta son también un referente cercano abierto a estas cuestiones. En ocasiones como plantea la siguiente voz son precisamente el espacio en el que pueden manifestar cuestiones importantes:

  Los chavales, pues por la edad y por todo a veces, con quien más confianza tiene es con el monitor, y entonces te puedes enterar, diríamos, o puedes hablar y el chaval puede dialogar y desahogarse o ver soluciones a problemas que no puede dialogar con nadie, ni con sus iguales, ni con sus padres, ni con el colegio. Y entonces tú puedes después de una manera u otra intervenir o hacer. (Entrevista 9)

- Planificación y desarrollo de las actividades de refuerzo escolar. Planificar y desarrollar las sesiones que tienen este objetivo. Para ello, como se comentaba anteriormente, se hace necesario un conocimiento de lo que en cada momento están estudiando, una coordinación si es necesaria con los centros escolares, y un planteamiento metodológico para desarrollar en este espacio.
- Planificación compartida y apoyo en el desarrollo de las actividades de ocio educativo. En este caso el educador/a es un profesional que en ocasiones lidera y otras apoya las actividades que se plantean llevar a cabo. Y que siempre vela porque tengan una planificación, un desarrollo adecuado y una evaluación. Pero esto no quiere decir que solo ellos y ellas las lleven a cabo, como veremos en otros apartados, en muchas ocasiones se trata más de que sean capaces de escuchar y reforzar a las y los adolescentes que quieren llevar a cabo actividades, o a estos y estas en el desarrollo y evaluación de las actividades planificadas.
- Coordinación interna entre las educadoras y los educadores del equipo para la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades realizadas. También para coordinar algunos casos y, como se plantea en el siguiente apartado, las coordinaciones con agentes y personas externas al proyecto.

- Coordinación con diferentes agentes y personas necesarias para llevar a cabo las anteriores acciones. Con el profesorado y tutores escolares en el caso del refuerzo, con las familias en el desarrollo y participación y respuesta a las necesidades de sus hijos/as, con profesionales de la red comunitaria que están de referentes en algunos de esos casos (Salud y Servicios Sociales). Y también con diferentes agentes de la comunidad formales e informales que posibilitan desarrollar las actividades que se plantean con este enfoque comunitario. En algunos casos esta coordinación se realiza en estructuras formales como la comisión de convivencia del municipio y otras en diálogos más informales y menos sistemáticos.

  En este escenario, y para el desarrollo de una metodología, que, como vemos, tendría como referencia el acompañamiento socioeducativo, el ocio educativo y la acción comunitaria son imprescindibles las siguientes cuestiones:
  - El equipo como espacio de planificación, contraste y evaluación. El espacio de las reuniones semanales, pero también la relación permanente durante el desarrollo de las actividades o fuera de su horario.
  - El papel del coordinador del proyecto, posibilitando que todo lo anterior se lleve a cabo, apoyando en las necesidades para ello, y también asumiendo el papel de coordinación con el resto de los proyectos de Harribide y en el contexto institucional.
  - Una disposición permanente a la formación y la mejora para la realización de las actividades y acciones señaladas. Espacios de formación formales, pero también informales o que cada uno/a asume necesarios en su trabajo.

Acabamos este apartado con una cuestión importante. Como hemos visto, una de las características importantes del equipo educativo de Tarrasta es su implicación. Una implicación que conlleva ser creativos y estar abiertos a buscar nuevas posibilidades y buscar la forma de desarrollar los objetivos del proyecto, siendo coherentes con su filosofía y metodología. Como se puede ver en la siguiente voz, esto plantea una reflexión permanente

para ver la plasmación concreta en cada acción y actividad que se lleva a cabo.

> *Nos hemos ido ahora de Barnetegi con los chicos y chicas del cole a través del Ampa con 40 y podíamos haber hecho ocio y ya está, porque es lo que hubieran hecho fuera de aquí, pero nuestra forma de hacer es otra, y hemos hecho un taller, una manualidad que podría haber sido espectacular y se lo hubieran llevado a su casa y hubiera vendido un montón, pero hemos hecho... Hemos ido a los bares, hemos pedido chapas de cerveza, de Coca-Cola, no sé qué, las hemos pintado de amarillo, hemos hecho emoticonos y hemos hecho una especie de identificar tus emociones que pone con un tablero que pone [...] hemos cogido unos imanes y hemos hecho imanes para la nevera para que todos los días en la nevera su casa pongan como se sienten y en casa surja un poco la conversación de cómo está ese chico o chica. Es nuestra forma de hacer, podíamos ya te digo, hacer algo que venda mucho más, pero no tiene, entonces. (Grupo de discusión 1)*

También aparece que ser educadora o educador en Tarrasta es asumir un perfil militante y de implicación, que en ocasiones conlleva participar o dinamizar cuestiones comunitarias fuera del horario profesional. Dicho de otra manera, su trabajo en la comunidad no empieza ni acaba con el horario de Tarrasta.

3.5. Claves metodológicas

En este apartado vamos a señalar algunas claves de la metodología socioeducativa desarrollada en Tarrasta a partir del análisis realizado.

Libertad y partir de la motivación

Tarrasta es un espacio que, si bien está abierto y tiene vocación de llegar a todos y todas los niños y niñas de 11 y 12 años de Etxebarri, en su filosofía parte de dos cuestiones básicas: una es la libertad a la hora de participar y de utilizar los espacios. Para ningún niño o niña es obligatorio acudir y no hay una obliga-

ción de participar en un horario cerrado. Esto, como veremos, es un aspecto crítico con las familias. Los y las adolescentes pueden entrar y salir, y tienen que asumir esta responsabilidad. La otra cara de la moneda es que esta libertad hace que el espacio sea un lugar amigable y motivante. No es una imposición, sino un lugar en el que participan libremente. La siguiente voz lo explica de la siguiente manera:

> *Y luego es verdad que el tiempo libre educativo es un espacio privilegiado para conseguir esto. Los chicos y chicas vienen porque quieren, nadie les obliga nunca a venir a una actividad concreta, ni a un programa concreto, entonces el hecho de que elijan venir y participar de las cuestiones que se les proponen, pues hace que esa predisposición sea muy interesante para adquirir competencias. (Entrevista 6)*

Si bien esta libertad es importante, por sí misma no conlleva una motivación, clave para vincularse y participar activamente en el espacio. Por ello, otro factor importante es el diseño de un espacio y unas actividades que sean atractivas y tengan en cuenta y partan de sus motivaciones, necesidades y preferencias. De esta manera, con una mayor motivación por parte de las y los adolescentes de buscar un carácter lúdico, como planteas las metodologías de ocio educativo, se posibilita, como comentábamos, un mayor vínculo y aprendizaje. Esto pasa por establecer un diálogo permanente acerca de sus motivaciones, gustos e iniciativas, y por que estas se vean plasmadas en las actividades que se desarrollan. Como comentaremos a continuación, está también relacionado, con un papel activo y protagónico de estas y estos adolescentes en el diseño, desarrollo y su evaluación. No son actividades que vienen de fuera y son consumidas, sino que parten de que las sientan propias.

Autonomía

Tarrasta como decíamos anteriormente es un espacio de libertad de acceso y horarios, lo que conlleva una autonomía. Esto es intencional y forma parte del planteamiento educativo y metodo-

lógico que se desarrolla. Teniendo en cuenta su minoría de edad, y las responsabilidades adultas, el punto de partida es su capacidad autónoma, y el proceso de asumirla. Como veremos seguidamente, participar activamente está relacionado con el desarrollo e impulso de la autonomía. Una autonomía no solo en la libertad en la toma de decisiones, sino también en asumir las responsabilidades de estas. Son autónomos y autónomas para entrar y salir, pero también responsables para que las personas de referencia estén informadas. Se les consideran personas adolescentes autónomas para poder proponer y desarrollar actividades en el centro, pero eso supone también una responsabilidad en llevarlas a cabo. Son autónomos para el uso y la participación en el espacio, pero también responsables de su buen uso y del buen trato con el resto de los compañeros/as. Estamos hablando de la autonomía como base, pero también como un proceso, una meta que en esta edad se está desarrollando y debe ser experimentada, pero también ser cuidada, y todo ello en un entorno de protección y buen trato.

Participación

Sin duda, esta es una de las claves metodológicas más importantes en el proyecto Tarrasta. Estamos hablando de que la metodología empleada sea participativa y donde las y los adolescentes tengan un papel activo. Nunca es fácil fomentar la participación, y mucho menos a esta edad.

Esto supone todo un planteamiento metodológico que lo haga posible. Un planteamiento que tenga en cuenta espacios de intervención formales, pero también informales. Nos estamos refiriendo al espacio de asamblea abierto a contrastar, dialogar e incorporar iniciativas de las y los adolescentes en las actividades, tanto desde las propuestas de las educadoras y los educadores como a petición suya. Pero, también, de estar atentos en espacios informales a sus iniciativas e ideas por complejas o difíciles que parezcan. Se trata de generar un espacio de comunicación y apoyo para pensar juntos sobre su posible desarrollo, y acompañar en el proceso de diseño y puesta en marcha. A continuación,

vemos dos ejemplos de ello, uno relacionado con el teatro y lo artístico y el segundo con la preparación de un viaje a un parque de atracciones:

Todos los años hacemos, por un lado, Antzerkilandia (Tierra del teatro), que le llamamos nosotros, que simplemente, hubo un tiempo en el que había chicos y chicas que les gustaba hacer teatro y los viernes pedían la sala de dentro para hacer un teatro, se metían ahí y a las ocho de la tarde salían y hacían el teatro aquí. El teatro no había por dónde cogerlo, pero llevaban toda la tarde preparando un teatro, tenían aquí a 30 personas viendo su teatro y actuaban con lo que eso conlleva. Ahora hemos inventado Antzerkilandia, que simplemente es una txapelketa de teatros autogestionados. Entonces, pueden coger la sala para que entren y ensayen, y cada viernes a las 7, a las 8 de la tarde hay una actuación. Se vienen aquí, actúan para el resto, cada viernes un grupo diferente que lleva trabajando semanas y luego damos un grupo ganador y hacemos una merienda aquí, y listo y pa' adelante. Y hacemos esta Tarrasta Show, que va en la misma línea, que le... que ese incluso salta más porque no es más que un Got Talent de toda la vida que veníamos haciendo aquí porque siempre les ha encantado hacerlo. Tanto en individual como en grupo preparan actuaciones, que están aquí preparando durante mes, mes y pico. Pedimos la Casa Cultura y ese día montamos un show. Este año hemos hecho el show y luego hemos hecho discoteca. El año pasado incluso hubo un concierto antes del show. Suben allí, actúan a lo casero, mejor, peor... que se para la música y no va, no te preocupes, pues vuelve a salir, te lo ponemos desde el principio, pum pum pum pum, y hacen y llevan un mes trabajando aquí, pero es que llevan un mes ensayando aquí, un mes ensayando en el horario de recreo, un mes quedándose con su profesora en clase a la hora de recreo porque están ensayando un baile... (Grupo de discusión, 1)

Están casi todos los proyectos. De hecho, en Mugarri y Talka, cuando hacemos los viajes a Madrid en Navidad, a La Warner o a Port Aventura, fueron estas chicas, cuando tenían 15 años, creo, que vinieron a Mugarri, estábamos Moncho y yo. Oye, queremos irnos a La Warner, tal, y nuestra respuesta fue, vale, ¿cómo hacemos? Nos encontramos con ellas, llamaron al chofer del bus, llamaron a... donde íbamos a dormir, entonces digamos, haciendo eso, pero hay este dinero, cómo gestionamos. Y claro, previamen-

te igual llamamos nosotros al del bus, oye, te va a llamar un chico o una chica, te va a decir esto, no te asustes, ese trabajo se hace, porque, si no… Pero son ellas las que van haciendo, o sea, son parte del proceso, aprenden haciendo eso. (Grupo de discusión, 1)

En este proceso es clave la relación educativa desarrollada por las educadoras y los educadores. Se trata de que sean capaces de:

- Dejar espacios para que las y los menores propongan.
- No juzgar y tomar todas las ideas como válidas y posibles.
- Dar seguridad y apoyo para el desarrollo de la idea.
- Dar responsabilidad para que ellos y ellas den los pasos necesarios para llevarlas a cabo.
- Acompañar este proceso estando atentos/as a las acciones que no van a ser capaces de realizar solos/as, o a los apoyos necesarios para ello.
- Posibilitar un diálogo y un proceso reflexivo por parte de estas y estos adolescentes sobre qué supone esta participación.
- Estar atentas/os y conectar iniciativas y agentes externos de la comunidad con las y los adolescentes para fomentar su participación.

La siguiente voz vuelve a señalar aspectos clave de cómo se lleva a cabo este proceso:

Las cosas van saliendo siempre de abajo para arriba. Hay una primera idea, en la casa de adolescentes hay una primera idea, la primera idea no es una idea cerrada y tal, sino van saliendo, lo único que nos gustaría es que no vaya para atrás, sino que vaya para adelante y que ahí desarrolle. Sé que han hecho algún campamento volante y cosas de estilo, que en principio tampoco estaba pensado, pero salen. (Entrevista 9)

En este sentido, estamos hablando de dos cuestiones importantes que desarrollaremos en el siguiente capítulo. Trabajar metodológicamente de esta manera plantea, por un lado, que Tarrasta sea una escuela de participación y, por otro, que se impulsen liderazgos por parte de las y los adolescentes. Participar es

un proceso complejo que requiere de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que tienen que ser desarrolladas. Esta forma de trabajar hace que estas sean desarrolladas a través de la práctica, esto es, participando. Solo de esta manera se puede plantear un proceso reflexivo que permita que estas y estos adolescentes puedan adquirir estas capacidades tan importantes en su desarrollo personal y social. Otras cuestiones que posibilitan todo esto son: la importancia de la comunicación efectiva, el respeto, la confianza en las y los compañeros, la escucha o el compromiso social, entre otras. Asimismo, cuestiones como la importancia de comprender que las cosas pueden fracasar o no salir bien, y que participar es eso, apropiarse y tener un papel activo en el impulso de una iniciativa, pero que hay más variables que aparecen para que esta se desarrolle de manera efectiva, tal y como relata esta voz:

> *Nadie participa sin más, así..., entonces, yo creo que es un aprendizaje de lo que es la participación, tanto a nivel de los intereses propios de cada chavala o chaval, en el sentido de decir, a ver, si yo quiero algo, tengo que proponérmelo, tengo que plantearlo, el aprender a, entre comillas..., trabajar en equipo ¿no? el respetar que puede haber otras personas que tengan otros intereses, que te supone llegar a acuerdos, que te obliga a trabajar en equipo, que te obliga a ceder, a escuchar a otras personas, te ayuda a comprender que tu voz puede ser importante y tu participación, y que, si en un momento dado planteas algún cambio o alguna necesidad, tienes que tomar parte en ella, no puedes estar esperando a que vengan otras personas. Yo creo que te ayuda a convertirte en un agente activo, tanto por lo que tiene que ver con tus intereses personales como por lo que crees que tiene que cambiarse. (Entrevista 4)*

La siguiente voz vuelve a poner énfasis en diferentes aspectos tratados sobre el impacto que tiene trabajar de esta forma en el desarrollo de competencias relacionadas con la participación en las y los adolescentes.

> *Y luego yo creo que te enseña lo que supone ser un agente activo de participación. A poder hablar en público, a saber expresarte, a saber escuchar [...]*

porque igual tu opinión no es la misma que la del resto, yo creo que todas las claves de lo que podría ser una participación, más allá de lo que el mundo adulto podemos entender de una participación, por ejemplo, a nivel político de cada cuatro años, yo creo que te convierte en..., te ayuda a adquirir competencias para convertirte en agente activo en tu comunidad más... también en la más cercana, en lo que más en el día a día te puede implicar, que luego, como persona adulta, lo puedes extrapolar a la participación más a nivel social, a un nivel más meso o macro. (Entrevista 4)

Esta reflexión da cuenta de cómo el trabajo desarrollado desde espacios como Tarrasta no solo promueve la implicación directa de las y los adolescentes, sino que también les brinda herramientas para interpretar, asumir y ejercer su papel dentro de una comunidad. Se trata de una participación entendida no como un evento aislado, sino como un proceso continuo que empieza en lo cotidiano y se proyecta hacia lo social.

Posibilitar esto requiere también de actuar con la tensión e incertidumbre de trabajar con estas claves. Como se ve en el siguiente testimonio, los ritmos y las exigencias de una planificación cerrada u ordenada tienen que ser cuestionados y se han de respetar estos procesos, lo cual no siempre es fácil.

El que las Udalekus (campamentos) no tengan un programa cerrado hasta dos semanas antes de iniciarse para desesperación de muchas familias, porque estamos esperando a que los chicos y chicas hagan su propia programación, organicen sus propias actividades y cómo las quieren hacer. Y solo podemos decir que el jueves hay salida y que creemos que quedaremos a las 9 y que volveremos a las 5, pero que no sabemos dónde vamos a ir ni qué hay que llevar, pues claro, hay familias que les pone muy nerviosas y [...] al ayuntamiento no te quiero ni contar, pero es parte del proceso de participación y que ellos y ellas puedan resolver esas cuestiones. (Grupo de discusión 1)

En este sentido, hay espacios, como hemos citado, en los que el objetivo es dar y posibilitar la participación, como son las asambleas. En estos se trabaja con relación a las actividades que se plantean desarrollar en el espacio. En el siguiente testimonio

se puede ver todo lo que se mueve y se genera solamente con la cuestión de: ¿qué queremos hacer o planteamos para el recurso?

> *Facilitan entornos de diálogo, entornos de debate, entonces, por ejemplo, algo tan sencillo como: ¿qué vamos a hacer este mes? Ellos no lo imponen. Es decir, hay una asamblea abierta, van los chavales y chavalas un domingo por la tarde, y dicen pues este mes nos gustaría tener una sesión de cine, o ver películas o ver tal, entonces ellos lo que les dejan es esa apertura para que ellos también se explayen. Oye, pues a mí…, yo tengo esta inquietud. Al no ser un espacio reglado y estanco, sí les permiten, pues sacar lo que llevan dentro, entonces ese ámbito asambleario de decisión de qué hacemos este mes, imagino que generarán muchísimas dinámicas allí de discusión, de debate, de llegar a acuerdos, que, al final, yo creo que son capacidades sociales que luego se acaban notando. En ese primer momento que te venga una chavala de 10 años y te diga que quiere una película, pues no le das importancia, pero cuando para elegir la película ya tienen que decir entre tres cuál queremos ver, pues ya ves que empiezan a negociar o a debatir o a tal, y son capacidades que luego en la vida, al final, te acabas dando cuenta de que son gente que están acostumbrados a dialogar, a debatir, a llegar a acuerdos, igual más que personas que no han tenido esa oportunidad, ese espacio de ocio. (Grupo de discusión 1)*

Pero también se estimula la participación, no solo en relación con las actividades a desarrollar, sino también en torno a cuestiones que afectan directamente a los propios chicos y chicas. Un ejemplo revelador muestra cómo un problema con el vecindario se convierte en una oportunidad para activar un proceso de reflexión y participación real. En las asambleas, las y los adolescentes no solo proponen ideas para el ocio o el funcionamiento del espacio, sino que también valoran lo que quieren hacer y cómo quieren hacerlo. El equipo educativo juega un papel clave en este proceso, mostrando una habilidad especial para reconducir comentarios que surgen en forma de quejas o sugerencias hacia una postura más propositiva. Así, cuando alguien plantea una inquietud, se les interpela directamente: «¿Y tú qué vas a hacer para cambiar esto?». Un ejemplo significativo fue el de una situación generada por quejas vecinales: los chicos y chicas so-

lían merendar fuera, y a menudo quedaban restos, papeles y envoltorios en el suelo junto a la entrada. Ante esta problemática, se abrió un espacio de reflexión con ellos y ellas para buscar soluciones. La respuesta no vino desde fuera, sino de ellos mismos: redactaron una carta al alcalde solicitando la instalación de una papelera accesible cerca de la puerta. Este gesto, aparentemente sencillo, refleja la filosofía del proyecto: aprender a mirar lo que no gusta, pensar en colectivo y proponer soluciones concretas. Porque de eso se trata, de preguntarles: «¿Qué puedes hacer tú para mejorar esto?» y acompañarlos en el camino de construir respuestas.

También, como decíamos, no solo posibilita una escuela de participación, sino también de liderazgos. Impulsar esta manera de trabajar hace que despunten y se desarrollen futuros liderazgos, un aspecto clave en la sociedad actual. En la siguiente voz podemos verlo:

> *Pero los líderes, pues sí, se nota porque en cada uno de los proyectos por lo menos hay una persona que despunta y esa persona como trabaja con otras, esas otras van despuntando y van saliendo. (Entrevista 9)*

Figuras 3 y 4. Proyecto Kabinak





Dimensión comunitaria

Si la anterior clave metodológica es que sea participativa, dentro de esta podemos distinguir dos dimensiones. Una participación en clave interna y del desarrollo de las actividades y la dinámica del centro, y otra en clave comunitaria. Se trata de cómo llevar a que esta participación activa de las y los adolescentes se lleve a cabo con claves comunitarias como luego se desarrollará en el siguiente capítulo.

Inclusión

Otra clave metodológica es la perspectiva inclusiva, esto es, cómo posibilitar un espacio en el que todas y todos los adolescentes puedan participar, y que permita tener estrategias para salvar las barreras que las y los adolescentes más vulnerables puedan tener para llegar y participar en el recurso. De los testimonios recabados podemos ver que esta inclusión se plantea:

- A través de una coordinación con agentes socioeducativos que están interviniendo con esta población. Para estos profesionales, Tarrasta es un espacio en el cual estas y estos adolescentes han de estar presentes, deben participar y tener una referencia de iguales y mayores, cosa que en su ámbito no tienen.

  En ocasiones nos llamaban por alguna situación que veían pues con alguna persona menor de edad vulnerable pues, oye, estamos preocupados por este chaval por esta chavala o ha venido a buscarle el padre o la madre y ha habido esta situación... o sea, una relación muy, muy cercana, porque, al final, tienen también un conocimiento muy cercano porque han sido capaces de establecer esa relación y de ser referentes y porque les conocen, claro, en un ámbito distinto al que desde el servicio social de base podíamos tener. (Grupo de discusión 1)

- En casos de adolescentes con necesidades educativas especiales, generar toda una creatividad para poder lograr su inclusión y que participen de manera activa en las diferentes actividades.

- Por último, Tarrasta en sí es un lugar inclusivo para aquellas y aquellos adolescentes que no tienen una vinculación con espacios comunitarios y sociales. Como nos muestra la siguiente voz, Tarrasta es un espacio que posibilita que todas y todos los adolescentes puedan participar de actividades y dinámicas sociales que por sí solos no harían.

  La parte comunitaria también es que posiblemente muchos chicos y chicas tengan su cuadrilla ya y con sus familias o sin ellas se hayan organizado para hacer sus disfraces. Pero siempre hay algún chico o chica que no tiene ese soporte, esa red de cuadrilla, pero sabe que viniendo a Tarrasta va a tener la posibilidad de hacer sus disfraces, de conectar con otros y las personas educadoras también tienen ese chip de, este chico o chica que fuera de Tarrasta no tiene su espacio todavía porque no ha conectado con otras, aquí va a poder tener esa conexión y ese día en fiestas, cuando todo el mundo vaya disfrazado, él también va a tener su disfraz, que fuera de este espacio no lo podría tener. (Grupo de discusión 1)

Trabajo con familias

Las familias en Tarrasta son un agente coeducativo esencial, igual que, como veremos, Tarrasta para las familias también juega un papel muy importante en poder avanzar o mejorar las cuestiones relacionadas con la conciliación.

El trabajo en colaboración con las familias es esencial en el desarrollo de las actividades. La comunicación y la corresponsabilidad forman parte del día a día. A partir de aquí, como sugieren las siguientes voces, también es un espacio de trabajo conjunto y educativo para posibilitar que las y los adolescentes puedan asumir la autonomía y su crecimiento. No se trata de un espacio en el que pasar unas cuantas horas, donde las y los menores estén aparcados, sino que se trata de un lugar importante para la conciliación, donde, además, las niñas y los niños son autónomos y responsables a la hora de usarlo, al entrar y salir.

Eso es. Haciendo cualquier travesura en cualquier sitio. Y encima llamo a los monitores y yo, ¿qué pasa? ¿Qué pasa con mi hijo? Que iba a salir a

las 9 y a las 9 no estaba ahí. Y es que es su hijo. No es mi hijo. Que ha venido a las 4 y se ha ido a las 7. Yo qué quiera que le diga. No sé, no. O sea, dices... Volvemos un poco a la idea esa del paternalismo y la sobreprotección y el maternalismo, ¿no? Y muchas familias entienden ese servicio como muy cómodo, cuando de alguna manera tendrían que entender que es un servicio que debe inquietar, que debe incomodar a esos jóvenes, a esas familias también, hacerles pensar... (Historia de vida)

Un educador explica que, cuando las familias vienen aquí a apuntar a alguien, la frase siempre es:

Bueno, a partir de hoy, yo voy a tirar de la cuerda para aquí y tú vas a tirar de la cuerda hacia allí. Yo voy a pedir que sueltes cuerda y tú vas a seguir intentando agarrar. A ver hasta dónde llegamos. (Grupo de discusión, 1)

También como decíamos, Tarrasta es un recurso muy importante para posibilitar la conciliación de las familias. El horario de apertura y el apoyo en los estudios es importante para muchas familias que no disponen de ese espacio por las tardes para hacerlo.

Para algunas familias, como la del siguiente testimonio, que tienen a su cuidado menores con discapacidad, supone un espacio de alivio y respiro al abrirse todos los días.

El abrir de lunes a domingo vamos..., yo le he traído los fines de semana y eso es una maravilla porque no tienes un espacio de tiempo para ti, para poder hacer algo que no haces habitualmente pues porque tienes que estar pendiente de él. (Entrevista 3)

Por último, el equipo educativo de Tarrasta también asume, como se plantea en la siguiente voz, una educación familiar. No se trata de educar o enseñar, sino de plantear procesos de reflexión y devolución para que las familias puedan mejorar sus prácticas educativas con estas y estos adolescentes.

Y luego hay una parte muy importante de Tarrasta, que es decirle al adulto que no siempre tiene razón. Porque muchas veces cuando hacen las

charlas de los móviles, los chavales, porque claro, hay chavales y familias, los chavales dicen, pero es que tú también estás siempre con el móvil. Es cuando tú te das cuenta de que le estás pidiendo a tu hijo lo que tú no estás haciendo de ejemplo. Entonces claro, tú interiorizas también y aprendes cosas que te enseña un chaval de 10 y 11 años, pero, sobre todo, aprendes a escuchar. Porque no escuchamos a los chavales, no les escuchamos. Siempre tenemos la razón. Y Tarrasta te enseña a ti también que no siempre llevas la razón. Eres la ama, vas a ser lo mejor para tu hijo. Bueno, no me cabe la menor duda. Y siempre aportando todo lo que puedas, dándole una educación que tú quieres. Pero... ¿y su personalidad la puede forjar un poco él? o la tienes que forjar tú siempre..., ¿le dejas hablar un poco?, o no puede opinar porque no tiene opinión, ¿por qué no tiene opinión? (Grupo de discusión, 1)

Por ejemplo, recientemente se han realizado unas jornadas sobre sexualidad, en las que se ha posibilitado un espacio mixto donde las familias puedan hablar sobre esta cuestión con sus hijos e hijas.

Figura 5. Tarrasta show



4

Conceptualización, impacto y logros del trabajo comunitario en Tarrasta Gunea

Aintzane Cabo, Monike Gezuraga, Israel Alonso
y Maria Dosil-Santamaria
Facultad de Educación de Bilbao (EHU)

4.1. Conceptualización del trabajo comunitario de Tarrasta

Para comprender la conceptualización del trabajo comunitario de Tarrasta, es preciso partir de que su creación fue precisamente fruto de este carácter comunitario del barrio de San Antonio y del pueblo de Etxebarri. Como se ha indicado en anteriores capítulos, sus inicios están marcados por la labor y liderazgo de la parroquia del pueblo, que se acerca, comprende las necesidades de la comunidad en la que se inserta, y señala que uno de sus focos importantes es la juventud, y las respuestas que se necesitan dar para posibilitar su desarrollo y prevenir o paliar situaciones de exclusión que se vivían en aquel contexto.

En esta búsqueda de alternativas e iniciativas, se toman referencias comunitarias externas, como las ludotecas en Catalunya, para impulsar proyectos que tendrían como objetivo la lucha contra el fracaso escolar y también el desarrollo personal y social de estos jóvenes. Esta búsqueda de referencias comunitarias exitosas ha sido un continuo en todos estos años.

> *Un monitor de aquí tuvo conocimiento de lo que se llamaban las ludotecas en Catalunya, se lanzó por allí, hizo un proyecto y plantaron aquí una*

ludoteca con el ayuntamiento y tal. Y también se dieron cuenta de que había muchos chavales que tenían fracaso escolar y que aquello no podía ser. Y bueno, pues montaron lo que se ha llamado el apoyo escolar. Tanto una cosa como la otra, el ayuntamiento daba una subvención a Kukuaren Taldeak para desarrollar. Y con esa subvención se compraban materiales y lo que sobraba se distribuía entre los monitores, que eran más o menos los mismos siempre, los que estaban haciendo eso. Con un movimiento muy fuerte del tiempo libre. (Entrevista 1)

En ese momento con esa iniciativa, el trabajo en conjunto con diferentes agentes de la comunidad donde se está impulsando es clave. Luego volveremos a ello, aparecen dos agentes importantes, por un lado, el ayuntamiento que asume el papel de apoyo financiero e institucional a la iniciativa, y por otro la escuela, que colabora y lo ve como un recurso con el que coordinarse y trabajar conjuntamente para responder a las y los adolescentes que estudian en él. Pero su impulso y consolidación también responden a una dinámica comunitaria de participación social para responder a estas necesidades de la infancia y la adolescencia del pueblo. No se vive como algo ajeno, sino como una cuestión en que los y las vecinas que pueden se involucran activamente.

Como se ha comentado en el capítulo 2, en este movimiento comunitario para crear la casa de juventud se toma conciencia de que no es suficiente atender a los jóvenes, sino también a una población clave como era la adolescencia. Se identifica que hay una ruptura entre los recursos como ludotecas para primera infancia, y la casa de juventud, en otras palabras, que existía una franja de edad en la adolescencia a la que no se estaba dando respuesta. Entonces se propone crear una casa de adolescentes.

En su configuración y desarrollo, es evidente una conceptualización comunitaria en sus fines y en la forma de hacer. Está claramente influida por su germen comunitario que hemos visto, pero también por su ubicación en un ocio educativo que tiene esta referencia. Como plantea una de las personas que lideraron el proyecto, este tiempo libre se plantea desde claves comunitarias, en las que se invita a participar «en la autogestión de sus

propias inquietudes, programas, pero también a participar... con otros y otras personas y otras entidades del municipio que también están trabajando y haciendo cosas por su pueblo y por su barrio» (entrevista 6).

A partir de aquí se pueden desvelar algunas señas de identidad de esta conceptualización comunitaria en el proyecto.

Como veíamos en el apartado de metodología, queda patente la condición de «hacer con las personas» para que sea comunitario. Se trata de hacer con las personas, no «para ellas». Se trata de que se desarrollen en un entramado de relaciones comunitarias, que necesitan tiempos y espacios para llevarse a cabo:

> *El ser un programa con carácter comunitario significa que está relacionado y vinculado con las cosas que pasan en la comunidad. Es relativamente más fácil, aunque no fácil, hacerlo con aquello que ya está organizado, con otras entidades, asociaciones, instituciones, el ayuntamiento, los centros educativos, etcétera, pero también con las personas. […] si queremos que sea comunitario hay que respetar también los plazos de las personas y los tiempos de las personas. Entonces, entiendo que es eso en relación con las personas, vecinos y vecinas en este caso de Etxebarri y con los agentes que hay alrededor del municipio, buscando las necesidades que van surgiendo y las oportunidades y desde ahí ir trabajando. (Entrevista 6)*

El proyecto está impulsado en el espacio comunitario y no en el reglado escolar; tiene como referente el ámbito sociocultural, el ocio educativo y la educación comunitaria, aunque sea clave la complementariedad y trabajo conjunto con la escuela. Como plantea la siguiente intervención, se trata de:

> *[…] un espacio de encuentro fuera del ámbito estrictamente lectivo del colegio, del centro docente, donde puedan seguir relacionándose y puedan abrir un poco sus expectativas, sus miras, empezar a mirar fuera, levantar la cabeza y trabajar su autonomía, su independencia, sus inquietudes... (Entrevista 8)*

Tarrasta es un proyecto profundamente arraigado en su entorno porque quienes lo impulsan y gestionan son jóvenes que per-

tenecen a la propia comunidad de Etxebarri. En su inmensa mayoría, tanto profesionales como personas voluntarias provienen de los mismos procesos que vivieron como participantes años atrás. Su vinculación no es externa ni instrumental, sino vivencial: se trata de un tránsito natural de participantes que, con el tiempo, se convierten en dinamizadores y referentes. Muchas y muchos de ellos están también involucrados en otras actividades del municipio, como comisiones de fiestas, programas de ocio, udalekus y distintas iniciativas comunitarias. La siguiente voz lo explica:

> *Es comunitario porque son al final personas jóvenes las que están monitoreando, las que están llevando esa dinamización de ese espacio y que, además, ellos, por su perfil, están metidos en otras muchas actividades del municipio, en comisiones de fiestas, en temas de tiempo libre, en las Udalekus, pero, claro, con Tarrasta también, el ayuntamiento sí que se apoya muy oficialmente para las Udalekus de verano, de Semana Santa y demás, de esas edades de los preadolescentes de quinto y sexto de primaria, las Udalekus municipales se apoyan en Tarrasta y es Tarrasta quien gestiona esas Udalekus, esas colonias de verano. Entonces, al final, bueno, es un poco esa sinergia de que, al final, son esas mismas personas, esas mismas caras, que, al final, acaban siendo un referente para los niños y las niñas de Etxebarri. (Entrevista 8)*

Esta continuidad en los rostros y los vínculos genera una fuerte sensación de familiaridad y pertenencia: son las mismas personas que acompañan a las y los adolescentes durante el curso las que organizan las colonias de verano o las actividades de Semana Santa. Este tejido de relaciones crea sinergias constantes que refuerzan la confianza de las familias y la identificación de la infancia con su entorno. En definitiva, se construye un modelo donde el acompañamiento no se percibe como algo externo, sino como parte del propio ecosistema comunitario.

En esta dimensión comunitaria, ha sido crucial, como citábamos previamente, el respaldo que el Ayuntamiento de Etxebarri ha brindado desde el origen del proyecto. No se trata únicamente de apoyo económico o logístico, sino de una visión comparti-

da. Desde el inicio, se ha trabajado para construir una relación basada en el respeto mutuo y en el reconocimiento de los distintos papeles que cada parte desempeña. Así, sin confundir funciones ni responsabilidades, el espacio institucional y el espacio social han avanzado juntos en una alianza que ha resultado clave para la consolidación del proyecto.

A lo largo del tiempo, han sido múltiples los esfuerzos para asegurar que el modelo conserve su base comunitaria sin verse absorbido por lógicas administrativas tradicionales. De hecho, en los inicios no fue sencillo para algunas áreas técnicas del Ayuntamiento entender el funcionamiento de una entidad como la Fundación Harribide, que ponía a disposición del municipio recursos propios, como locales, sin ánimo de lucro, y sin esperar beneficios más allá del impacto social. No era habitual encajar en los marcos administrativos un modelo donde la cesión de espacios o el uso compartido de recursos respondían a una lógica comunitaria y no mercantil.

A pesar de ello, la relación ha evolucionado hacia una colaboración sólida, en la que el Ayuntamiento acompaña los procesos con recursos, convenios y apoyo, pero respetando al máximo la autonomía del proyecto. Las decisiones sobre actividades, salidas, reuniones con jóvenes o familias se mantienen bajo la gestión del equipo educativo, que goza de libertad para adaptarse a las realidades del día a día. El papel de la administración, lejos de ser fiscalizador, se convierte en facilitador: acompaña, apoya, pero no interviene desde una lógica de control, sino de confianza.

Este equilibrio entre lo institucional y lo comunitario, entre el apoyo estructural y la autonomía operativa, es uno de los pilares que permite que Tarrasta siga siendo un espacio genuinamente vinculado al territorio y sostenido por su propia gente.

4.2. Trabajo en red y comunitario

Como se ha visto en otros capítulos del libro, concretamente en el de metodología y actividades, el trabajo en red y comunitario es una seña de identidad del proyecto. Este se percibe como un

trabajo permanente, en ocasiones de manera formal, como, por ejemplo, en el plan de convivencia que se menciona debajo, y en otras informal, con diferentes nodos del territorio como el ayuntamiento, los servicios sociales, la escuela...

> *Muchísima relación. Nosotros tenemos un plan de convivencia. En ese plan de convivencia... están diferentes agentes, en los que están los colegios, el instituto, están equipos deportivos que llevan muchísimas edades de estas, que son súper importantes. Está el ayuntamiento, está la policía municipal, que también es muy importante enseñar que la policía municipal no es solamente un agente que multa, sino un agente que también ayuda y bueno todas estas cosas que también a ellos les tiene que calar porque forman parte de la sociedad. En esas comisiones trabajamos y nos pasamos información. Hay informaciones que son más sencillas de pasar porque también está el bienestar social y otras que no se pueden pasar por la protección de datos. Lo lógico, pero lo que sí se puede es trabajar en red. (Entrevista 5)*

La coordinación y trabajo en red con el ayuntamiento es fundamental para conseguir las estructuras, recursos y medios necesarios para ese trabajo conjunto, así como una corresponsabilidad en la evaluación y propuestas de mejora del proyecto. También es importante la mediación con diferentes recursos y dispositivos municipales necesarios para llevar a cabo las diferentes acciones y actividades. Por último, un trabajo clave es hacer llegar la voz de estas y estos adolescentes a los diferentes órganos de decisión, sobre todo, municipales. Se trata de lograr que en los diferentes órganos de participación se puedan comprender y tener en cuenta las necesidades de esta población, y que sea un agente activo en la toma de decisiones, o por lo menos sea consultado. Uno de los educadores lo explica de la siguiente manera:

> *Facilitar también muchas veces cuando, por ejemplo, hemos participado en comisiones donde había personas adultas y los ritmos y dinámicas de la primera preadolescencia no son la de las personas adultas. Entonces, también comprender y acompañar eso, porque muchas veces desde una insti-*

tución como es un ayuntamiento, pues se dice, no, pues para... tiene que haber una instancia escrita 15 días antes porque, si no, no se puede hacer tal traslado de material, lo que sea, por poner un ejemplo. Entonces, pues intentar mediar internamente en el Ayuntamiento para hacer todos esos procesos más amables, de tal manera que chicas y chicos pudieran estar y decir, ponerles, pues eso, si llegaban normalmente tarde a cosas, pues porque han hecho una asamblea, no han venido, luego ha pasado no sé qué... bueno, pues poder facilitar esos ritmos y esas dinámicas de cara al ayuntamiento, de manera interna a la hora de... (Entrevista 5)

Junto con el ayuntamiento, el agente más importante en el trabajo comunitario y en red es la escuela. Al fin y al cabo, aquí se encuentran la mayoría de las y los adolescentes de Tarrasta. Esta relación ha sido impulsada y desarrollada desde el comienzo del proyecto hasta la actualidad, y a través de los testimonios de ambas partes podemos apreciar que estamos ante una relación de confianza mutua y en la que las aportaciones son muy enriquecedoras para ambas partes, sobre todo para las y los adolescentes. Las claves de esta relación son: *a*) una coordinación estable y fluida; y *b*) la participación de educadoras y educadores de Tarrasta en la propia vida escolar a través de programas como Bidelaguna o de actividades realizadas en el colegio. Desde la escuela se indica que «se dirigen a nosotros cuando necesitan cualquier cosa y nosotros vamos donde ellos lo mismo» (entrevista 1). Desde Tarrasta, que estar presentes en esos espacios, posibilita:

[...] una conexión muy fuerte con el cole que viene dada de muchos años de poder participar dentro del espacio porque las personas begirales aquí somos también personas begirales del proyecto de Bidelaguna del cole, del refuerzo de horario jantoki y eso nos permite estar en directo y tener relación directa con el equipo directivo y con tutores y tutoras. (Entrevista 1)

Sigue relatando esta educadora que la estrecha relación construida a lo largo del tiempo entre el equipo educativo de Tarrasta y los centros escolares del municipio ha permitido que las fronteras entre lo comunitario y lo escolar se diluyan en lo cotidiano.

Las situaciones que surgen en un espacio, como el propio Tarrasta, encuentran continuidad en las aulas, y viceversa. Es habitual que una problemática detectada en un ámbito sea abordada al día siguiente en el colegio, y que los diálogos entre educadoras y educadores y docentes se activen de forma natural para buscar soluciones conjuntas. Esta conexión ha llegado a tal nivel que la presencia del equipo educativo en el entorno escolar se vive con absoluta normalidad. Entrar en la sala de profesorado, sentarse, servirse un café o mantener una conversación con el equipo directivo no requiere explicaciones ni credenciales: forman parte del ecosistema educativo, como una pieza más que encaja de forma orgánica. Como bien recuerda esta educadora, ese estar presentes –no solo en lo formal, sino también en lo relacional– es clave, porque es precisamente en las relaciones personales donde emergen muchas de las iniciativas más significativas. La presencia sostenida en el tiempo hace posible participar en reuniones de delegadas/os, en espacios de convivencia, en comisiones internas del colegio, consolidando un vínculo que ya no responde a invitaciones puntuales, sino al reconocimiento mutuo como parte activa de una misma comunidad. Como se ve en la siguiente voz, esta colaboración y ruptura de fronteras entre el espacio escolar y de Tarrasta es un continuo en diferentes momentos del curso:

> *Ha coincidido que en algunos programas que se han hecho tanto en la escuela como en el instituto ha estado parte del monitorado que está luego también en Tarrasta. Para el programa de sexualidad, de prevención, de drogodependencias, de usos de nuevas tecnologías..., había algunas personas que eran las mismas. (Entrevista 4)*

En estos momentos, como decíamos, las educadoras y los educadores de Tarrasta están presentes en el espacio escolar de manera diaria, a través del proyecto de refuerzo de Bidelaguna realizado en el horario de comedor. Dentro de este proyecto hay una reunión semanal (los miércoles) de intercambio de información entre Tarrasta y tutoras/es del centro escolar. Esta coordinación no solo es sobre el alumnado que está en refuerzo, sino

también sobre casos que necesitan un contraste de información. También en la dinamización de talleres y actividades concretas en el centro escolar como, por ejemplo, en este caso a través del AMPA, una convivencia anual de fin de semana con todo el alumnado de quinto de primaria. También todos los jueves hay un punto de información en el patio de Tarrasta donde se comparte la información o se hacen difusiones, a través de los propios participantes de Tarrasta de acciones concretas del proyecto. Por último, se participa en la comisión de convivencia del centro y de manera intermitente en la comisión de delegados de tercer ciclo. A través del colegio también se hace llegar la información de jornadas o actividades a través de su aplicación.

Como dice una educadora, en este trabajo en red se incluye la relación con todos los recursos comunitarios, una «relación es muy estrecha no solo con el ámbito escolar, sino con otros ámbitos como los servicios sociales de base, de salud o cultural...» (entrevista 4).

> *Desde ahí la mirada es un poco sistémica, igual que podemos estar con la escuela o el instituto, también todo lo que es fuera, el ámbito más informal, pues de conocer si un chaval o una chavala está aislada, si tiene cuadrilla, con quién se relaciona, si ha comentado algo… los horarios, acude, no acude, cuándo acude, cómo está… Desde ahí es una visión muy interesante, la que también nos han podido dar de la adolescencia del municipio. (Entrevista 4)*

> *El centro de salud, por ejemplo, está muy implicado. Además, compartimos espacios de comisiones de trabajo. Entonces ahí se genera una sinergia y una pasada. (Entrevista 7)*

Esta forma de trabajo permite una coordinación fluida y constante, que mantiene al equipo educativo estrechamente vinculado con lo que ocurre en el día a día de las y los adolescentes, sus familias y el propio colegio. Este enfoque no solo refuerza el vínculo con lo comunitario, sino que posibilita una intervención mucho más ágil, flexible y centrada. Al estar tan presentes, se pueden redefinir objetivos de forma continua, adaptar acciones

a las necesidades emergentes y poner en marcha nuevas iniciativas con rapidez, algo que resultaría mucho más lento si dependieran directamente de estructuras municipales. Esta cercanía, además, contribuye a sostener una mirada integral y de compromiso comunitario, en la que lo educativo y lo social se entrelazan sin fricciones.

Un punto de anclaje de todo el trabajo comunitario es, como se veía en un apartado anterior, la perspectiva inclusiva. Posibilitar llegar a todos y todas las niñas de la comunidad, y permitir reducir las barreras para que las y los adolescentes más vulnerables o en situación de exclusión puedan participar. A continuación, podemos leer diferentes testimonios de educadoras y educadores y familiares en este sentido:

Y esa es una forma de integrar a través de los niños, ayuda a crear pueblo. También tiene mucho que ver el carácter de los monitores y monitoras que están aquí trabajando, que es un carácter dialogante, que se busca la integración de todos, de diferentes países, de diferentes religiones, de diferentes culturas... (Entrevista 1)

Harribide hizo un servicio de acompañamiento para personas mayores o para personas dependientes. Y yo me sumé a ese servicio porque era un servicio en el que había unas personas que las habían formado como cuidadoras y sacaban a las personas mayores o a mi hijo y les daban un paseo durante x tiempo. (Entrevista 3)

Estoy muy agradecida a Tarrasta, a la Fundación Harribide..., porque a mí me han ayudado mucho en el tema, pues eso, de incluir a mi hijo en el pueblo. (Entrevista 3)

El siguiente relato de un educador nos muestra las sensaciones que provoca en algunas niñas/os y en el resto de los agentes el poder participar en igualdad de oportunidades:

Es muy divertido, pero es intensísimo. Entonces la única experiencia que había tenido un fin de semana fuera había sido muy mala. Lo había pasado mal, no había estado a gusto y tal. Era una segunda oportunidad de

intentar abarcar. Según se bajó del autobús, su aita dijo viene feliz. Y le dije sí, viene feliz. Y nos giramos y nos miramos… y nosotros muertos, pero viene feliz y con eso es suficiente. Y se ha ido a su casa, es feliz y quiere volver a ir, pues sé que hemos cumplido. (Grupo de discusión 1)

4.3. Actividades y metodologías que impulsan el desarrollo comunitario en Tarrasta

Como se planteaba en el anterior capítulo, Tarrasta permite conectar a los participantes con la comunidad, sus agentes y procesos, para que las actividades desarrolladas estén relacionadas o se inserten en ellos. Estamos hablando de que:

- Adolescentes participen en actividades comunitarias dentro del espacio de Tarrasta. Pueden ser de carácter sociocultural como carnavales, las fiestas populares... o relacionadas con temáticas sociales como el euskera, el feminismo, la solidaridad. En estos casos se intenta que desde Tarrasta se realicen actividades en estos procesos, y las y los adolescentes puedan participar activamente en ellos. Siempre como decíamos anteriormente y plantea la siguiente voz, desde una perspectiva participativa y activa.

  Que la metodología sea siempre participativa, es decir, no hay imposiciones, sino el decir viene ahora el 8M, que estamos preparando la Semana de la Mujer, viene esto, desde la Comisión Institucional nos proponen estas cuestiones, ¿qué queremos proponer nosotras? (Grupo de discusión, 1)

- Adolescentes se conecten con otros agentes en la comunidad, como, por ejemplo, personas mayores, y puedan desarrollar actividades conjuntas e intergeneracionales en este caso. Actividades que, como decimos, pongan en contacto y relación a los adolescentes de Tarrasta con otras personas y colectivos. Por ejemplo, en los campamentos todas las semanas se diseña una actividad comunitaria en la que participan todos los y las adolescentes.

- Los y las adolescentes puedan dar su opinión o participar activamente en espacios consultivos comunitarios. Como plantea un educador, participan en todo en lo que consideren que las personas adolescentes deban tener voz. A continuación, podemos ver un ejemplo de ello.

  El otro día hemos estado en la revisión del plan de igualdad y para sacar el segundo plan, y es lo primero que hemos dicho ha sido... está muy bien todo esto, pero estamos aquí, personas adultas, hablando desde nuestra atalaya y dónde están las personas jóvenes. A la segunda sesión tienen que estar aquí. Nuestro papel es un poco ese, el pinchar e intentar llevar esa voz a los espacios. Y ¿nos organizamos?, no nos organizamos. Es decir, simplemente estamos y buscamos la manera de estar y hacemos la organización interna para poder abarcar. (Grupo de discusión, 1)

- Estas actividades se van planteando, como decíamos, respondiendo a cuestiones u oportunidades que provienen de la comunidad de una manera flexible y adaptándose a estos tiempos, pero también tienen un papel importante en la próxima estructura de las actividades que se desarrollan. Como manifiesta la siguiente voz, en Tarrasta semanalmente se reserva un espacio para el desarrollo de proyectos sociales y comunitarios.

  Pero luego, en la parte que programamos desde dentro, la mirada siempre es en las Udalekus (campamentos), que son tres semanas de cinco días. Todas las semanas hay un día que le llamamos «Herri ekintza» (actividad popular) que obligatoriamente va a ser comunitaria y para la comunidad. Que de ahí nacen las cabinas de los libros y de ahí nacen otras cosas. Que es una pelea más difícil porque en udalekus te llega un grupo muy grande de gente que incluso no ha pisado esto nunca. La... tirar de lo comunitario ahí es más difícil, pero nuestra propuesta es esa. (Grupo de discusión, 1)

También encontramos actividades en las que Tarrasta asume un papel de liderazgo comunitario, convirtiéndose en motor de transformación en el propio territorio. Niños, niñas y educadoras/educadores se sitúan al frente de procesos que trascienden lo educativo para incidir directamente en el espacio público. Un ejem-

plo especialmente significativo de este tipo de experiencias es el proyecto Kabinak,[1] una iniciativa que comenzó de manera espontánea y que, con el tiempo, se ha consolidado como una de las acciones comunitarias más queridas y reconocidas del municipio.

Todo comenzó un verano, casi como una intuición colectiva entre educadoras/educadores y jóvenes. Usando cajas de fruta recicladas, empezaron a colocar libros –donados por la comunidad o expurgados por la biblioteca municipal– en las paradas del Etxebarribus. Se trataba de una propuesta sencilla pero poderosa: acercar la lectura a la calle, generar pequeños puntos de intercambio libres, al estilo del *bookcrossing* (intercambio de libros). El entusiasmo creció rápidamente, y pronto surgió la idea de darle mayor escala y permanencia. Aprovechando que en ese momento se estaban vaciando antiguas cabinas telefónicas de Telefónica, el equipo de Tarrasta propuso convertirlas en pequeñas bibliotecas de barrio. Desde ese momento, el proyecto se transformó en una acción conjunta entre Tarrasta, las bibliotecas municipales y el Ayuntamiento, que se comprometió a acondicionar las cabinas, instalar luz y facilitar los medios técnicos necesarios, como grúas o personal especializado. Aun así, fue el grupo de jóvenes, acompañado por sus educadoras/educadores, quien asumió la mayor parte del trabajo: limpiar, clasificar por edades, ordenar y gestionar los libros, pintar las cabinas y preparar los espacios para su uso comunitario.

Como indica uno de los organizadores, la implicación fue total. Lo vivieron como una responsabilidad hacia su comunidad, un compromiso real con el entorno. Y el resultado fue un éxito: no solo por el impacto que tuvo en la ciudadanía, que acogió con entusiasmo estas nuevas bibliotecas urbanas, sino también porque visibilizó el papel activo y transformador de niñas/os y adolescentes en la vida de Etxebarri. La inauguración del proyecto, con presencia institucional y comunitaria, no solo celebró el fomento de la lectura, sino que reconoció públicamente el valor

1. En este enlace se puede oír una entrevista realizada sobre el proyecto: https://cadenaser.com/audio/1729689480898

del trabajo realizado por las chicas y chicos de Tarrasta. Para muchos de ellos –y también para sus educadoras/educadores–, fue una de las experiencias más significativas, un proyecto estrella que simboliza el poder de la acción colectiva cuando nace del compromiso cotidiano y se enraíza en lo comunitario.

Como hemos visto, esta dimensión comunitaria forma parte de la metodología de intervención, pero también de los objetivos socioeducativos de la que parten. Esta forma de trabajar incide en una primera conciencia por parte de los adolescentes como agente activo e importante en su comunidad. En esa idea de la importancia que tiene su implicación, y la del resto de los vecinos y vecinas, para que toda la comunidad pueda desarrollarse, mejorar y afrontar sus retos y problemáticas. Como dice una educadora:

> *Sí los metemos en un pensamiento comunitario... sois muy importantes para el pueblo en el que vivís y podéis ser más importantes aún. Entonces, en vosotros... está el futuro de tu pueblo. (Entrevista, 2)*

De esta manera, continúa cada vez que se intenta que ese niño o niña haga una actividad no solamente por el ocio, sino que:

> *[…] tenga una enseñanza y un objetivo, y que ese objetivo aparte esté vinculado a otros con... Imagínate con una asociación de mujeres, imagínate con una tercera edad, actividades intergeneracionales, empiezan a pensar y a interiorizar que ellos también pueden aportar a la sociedad. (Entrevista, 5)*

Otro testimonio lo refleja de la siguiente manera:

> *Sí, pues es lo que comentaba antes, es hacer pueblo, es lo que están intentando, hacer pueblo, que sean, pues vamos a ver, que se sienten a hablar, que debatan, que acuerden entre ellos qué es lo que quieren, cómo lo quieren. Eso es lo que yo veo que se intenta desde Tarrasta. Cada uno puede pensar y puede tener sus ideas, hay que respetar las de todos, pero que se sienten a hablar y que cada uno defienda lo que..., pues yo creo que es mi proyecto y creo que esto debe hacerse así, de esta manera. (Entrevista 2)*

Por último, es importante destacar que esta dimensión comunitaria de las actividades y metodología de Tarrasta supone un trabajo en red con los diferentes agentes con los que participa. Redes y colaboraciones más estrechas y formalizadas, otras más informales. En el caso de las redes formales lideradas por el ayuntamiento, estamos hablando de:

- La comisión socioeducativa, también llamada «de convivencia», que está compuesta por los diferentes agentes del municipio relacionados con la infancia, adolescencia, juventud y vecinos en general.
- Una subcomisión sobre el buen uso de pantallas que nace de esta comisión.
- La comisión de euskera.
- La comisión del 25-N y 8 de marzo, que ahora se ha convertido en comisión de igualdad.

Tarrasta también participa en comisiones que se generan para temas o necesidades puntuales.

Otro referente es la participación en la comisión de Tratu On ('Buen trato'), impulsada por diferentes agentes sociales del municipio, hasta 19 entidades culturales, deportivas, educativas..., que están promoviendo una cultura de buen trato y protección en el municipio.

También se participa en redes fuera del municipio a través de Kiribil, una organización que coordina diferentes entidades de ocio educativo en la que participa Harribide. Esto le permite relacionarse con redes que trascienden el municipio a través de Astialdi Sarea[2] o los proyectos europeos que se impulsan desde aquí.

Por último, también es importante resaltar que este trabajo en redes comunitarias también se realiza fuera del horario laboral, con la implicación de los educadores y las educadoras en procesos comunitarios como son la comisión de fiestas, o, por ejemplo, el *Koadrila Eguna* ('día de las cuadrillas'), un proceso

2. Red de organizaciones para la intervención social y la educación en el tiempo libre de Euskal Herria.

impulsado precisamente entre otros agentes por profesionales y exparticipantes del ecosistema de Harribide, entre ellos Tarrasta, para activar y reforzar la vida comunitaria en el municipio.

4.4. Impacto comunitario

Teniendo en cuenta todo lo que se ha ido planteando en este capítulo, queda claro que el impacto comunitario del proyecto de Tarrasta es muy grande, convirtiéndose en un agente comunitario de primer nivel en el tejido de Etxebarri. Como plantea la siguiente voz, el trabajo conjunto con la escuela, las familias y otros agentes tiene un gran impacto en el territorio.

> *[…] porque si Tarrasta desaparece del mapa, ¿quién va a seguir trabajando con las familias, con estos chavales? Que vale que están en el colegio y se hacen muchas cosas y la educación formal tiene que estar…, pero es que desde lo no formal se está trabajando mucho y se está vinculando con muchos otros recursos y agentes. Y yo creo que muchas veces no somos conscientes de la repercusión que ha tenido, el impacto que ha tenido y está teniendo en el pueblo. (Entrevista 7)*

Una segunda evidencia del impacto es el alto nivel de participación de la población objeto, estamos hablando de una referencia para la mayoría de las y los adolescentes de esa edad. Como nos plantea un responsable, el nivel de participación es muy alto, en quinto y sexto de primaria su participación es mayoritaria y muchos de ellos luego pasan al recurso de gaztegune de Talka. Concretamente, da estos datos:

> *Pues eso dices, el éxito, sí, hay muchos niños en este momento, nosotros tenemos en quinto 88 alumnos, 107 en 6.º de primaria. Calcula que esto viene a ser como el 60 % de los alumnos de 5.º y 6.º que hay en el municipio, porque hay otros alumnos que van a concertadas o que salen fuera del municipio a estudiar. Pero, bueno, que, aun así, todo, dices, pues una participación de un 30 % en estas actividades, me parece que es bastante significativo, una participación bastante alta. (Entrevista 1)*

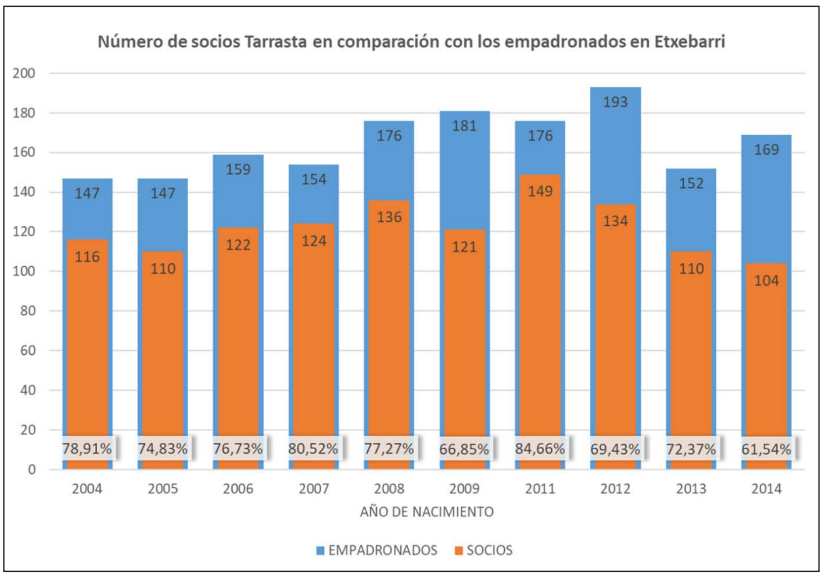
Las siguientes voces profundizan en esta cuestión:

Es verdad que la participación es bestial y el miedo a veces es precisamente eso, organizar una actividad y que sea ingestionable por el número de chicos y chicas que quieren participar. (Entrevista 6)

El que tenga esa participación tan elevada y encima sostenida en el tiempo, cuando año a año los usuarios van cambiando. Es decir, quinto y sexto de primaria. Los 100 chavales que están este año no están el año que viene, o en dos años ya no están. Sin embargo, año a año la renovación es continua. O sea, salen 100, entran 100, salen 100, entran 100. Yo creo que eso es un éxito, es un logro manifiesto. (Entrevista 8)

En la figura 1 podemos ver este impacto en cifras.

Figura 1. Porcentaje de participantes de Tarrasta con relación a la población total en Etxebarri en esa franja de edad.



Fuente: elaboración propia

Como señalábamos, Tarrasta se convierte en una escuela de participación comunitaria, lo que supone un impacto importante en el territorio. Permitir que muchas y muchos adolescentes

adquieran habilidades y competencias para la participación social y la acción comunitaria, a través de una reflexión en las acciones y experiencias que llevan a cabo. Como plantea la siguiente voz, esto implica que se les anime a que sean parte activa de sus proyectos e implicación comunitaria de cada participante.

> *Porque esto es, ¿y yo qué voy a hacer? ¿Y yo qué voy a hacer? Esta es la típica frase. ¿Y yo qué voy a hacer? Y es que, como la llevan diciendo desde pequeños, porque le dicen, tú no eres el ombligo del mundo, tú qué vas a hacer. Ya pues, esta es la piedrita en el camino que hace la montaña. Es que tú sí que eres, sí puedes hacer. Entonces, eso es un trabajo que hacemos desde Tarrasta. (Entrevista 2)*

A través de esta dinámica comunitaria se posibilita poner en el centro: la importancia de las niñas, niños y jóvenes en la comunidad, destacando que ellos tienen el potencial de ser agentes de cambio en su territorio y que esto pasa por conectarse con otros grupos sociales, como asociaciones de mujeres o personas mayores. También que desde pequeños entiendan que pueden contribuir de manera significativa a la comunidad. Una exparticipante nos lo relata de este modo:

> *Y una época también de conocer mucha gente nueva y, sobre todo, del primer contacto con el preparar cosas para mí y para el barrio, porque yo me acuerdo aquí en esta entrada aquí atrás que recuerdo Tarrasta como eso, como ella ha dicho, como una oportunidad de preparar o de poder formar parte de las udalekus, preparar actividades para nosotros en las propias udalekus. Y eso al final también te da pie un poco a seguir [...] y ya estás como mucho más implicado y desde aquí, pues es como que te abren la puerta a poder formar luego parte de todo lo que hay en este barrio. (Grupo de discusión 2)*

También la importancia de fomentar la participación desde temprana edad. La participación no ocurre de forma espontánea; es algo que se aprende y necesita experimentarse trabajando en equipo, escuchando a otros y tomando la iniciativa para generar cambios. También a través del desarrollo de habilidades clave

como hablar en público, intervenir en debates, y reconocer la importancia de que cada uno tenga un papel activo en su comunidad. La participación temprana muestra los beneficios personales y sociales, incentivando a replicar estas experiencias en el futuro. Una voz nos dice al respecto:

Una exparticipante lo plantea de esta manera:

> *Y quizás en ese momento no te das cuenta, pero ahora valorándolo con el tiempo, es que esos teatros te han permitido trabajar en grupo, te han permitido enfrentarte a la gente, a perder vergüenza, a tener un discurso en público con otras facilidades, es que son muchas cosas que no son tangibles y que, bueno, que se trabajan de alguna manera. (Grupo de discusión 2)*

Otra exparticipante señala la importancia de este proceso de participación temprana y el impacto que tiene en muchos de estos jóvenes posteriormente.

> *Si no existiese Tarrasta, yo creo, en ese sentido, también que pierdes la identidad de una forma u otra o la forma de comunidad que tenemos en Etxebarri. Al final es un proceso y todo proceso tiene que empezar en algún lado [...], si pierdes esos dos años el proceso no sigue ni a Talka ni a ningún otro proyecto como puede ser Comunidades o cualquier otro. Entonces, aunque sea el principio, yo creo que es esencial tener este principio para poder derivarlo a otros sitios en un futuro. O sea, si esto no estuviera, la comunidad perdería a un montón de gente en diferentes proyectos porque no saldría de aquí. Además, que perdería también a personas con valores, con ganas de seguir aportando al pueblo. Con esas cosas también se perderían. Yo creo que, sobre todo, perdería el valor comunitario. (Grupo de discusión 2)*

Figura 2. Repintando el mobiliario



4.5. Transformarse en agentes activos

Las competencias adquiridas a través de la participación comunitaria no solo tienen un impacto inmediato en la vida de los y las jóvenes, sino que también los preparan para integrarse, más

adelante, en iniciativas sociales o políticas más amplias. Este proceso les brinda herramientas concretas para asumir roles de liderazgo, formar parte de equipos o asociaciones, y continuar promoviendo transformaciones en sus comunidades desde una posición más activa y comprometida.

Sin embargo, como señalábamos, participar no es algo que ocurra de manera espontánea, es un aprendizaje que requiere tiempo, acompañamiento y experiencia. Como señalaba una de las educadoras del proyecto, es necesario educar para la participación, porque nadie nace sabiendo cómo implicarse en un proceso colectivo. Para lograrlo, las y los jóvenes deben aprender a identificar sus propios intereses y a plantear sus necesidades con claridad. Pero también deben comprender que convivir en lo colectivo implica aceptar que otras personas tienen intereses diferentes, y que participar supone llegar a acuerdos, ceder, escuchar y colaborar.

La participación enseña, por tanto, a trabajar en equipo, a valorar el diálogo y a reconocer que cada voz cuenta. Ayuda a que los jóvenes comprendan que, si quieren que algo cambie –ya sea por una motivación personal o por una convicción colectiva–, deben implicarse en ese cambio. No pueden esperar a que otros lo hagan por ellos. En ese proceso, se convierten en agentes activos, personas capaces de identificar problemáticas, proponer soluciones y comprometerse con la mejora de su entorno. Así, la participación comunitaria se convierte no solo en un fin, sino en una escuela de ciudadanía.

Participar desde una edad temprana, como se planteaba anteriormente, es un caldo de cultivo para formar futuras y futuros líderes comunitarios, monitores, entrenadores, y voluntarios. Quienes participan tienden a valorar más el esfuerzo colectivo y están más dispuestos a involucrarse en actividades que beneficien a la comunidad. Dos exparticipantes lo explican así:

> *Lo importante es que aquí te dejaban ser, te dejaban elegir qué es lo que tú querías, cómo lo quieres hacer tú, [...], pues que toda esa información y todo ese aprendizaje que nosotros hemos tenido durante esos años a mí, por ejemplo, me ha servido, pues, para plantarme en una reunión con 18*

años en la Comisión de San Antonio delante de gente de 35 y poder tener voz propia, de tener mi opinión y de poder ser capaz de expresarme y de poder llevar a cabo actividades que igual si no hubiesen estado aquí y no me hubieran preparado, pues yo en mi vida hubiera sido capaz de poder hacer eso. (Grupo de discusión 2)

En resumen, esta investigación evidencia que educar en la participación activa desde la infancia no solo transforma a los individuos, sino que fortalece a la comunidad en su conjunto. Se genera una base sólida para que nuevas generaciones se impliquen de forma consciente, comprometida y sostenida en la vida comunitaria. El paso por Tarrasta, para muchas y muchos adolescentes, ha significado precisamente eso: una puerta de entrada a un compromiso presente y futuro con su entorno, con la dinamización del municipio y con la capacidad de hacer frente, colectivamente, a los retos que este plantea.

El tiempo, además, ha permitido observar estos efectos a medio y largo plazo. Tras casi veinte años de recorrido del proyecto, ya es posible mirar atrás y reconocer con claridad cómo quienes pasaron por Tarrasta durante su infancia o adolescencia, hoy están implicados en múltiples ámbitos de la vida local. Muchos de ellos participan activamente en iniciativas que no están necesariamente ligadas al tiempo libre educativo, sino a otros espacios comunitarios diversos. Son personas que han continuado involucrándose, que siguen aportando, y que reconocen el valor de aquella experiencia vivida. En más de una ocasión han compartido que pasar por Tarrasta les ayudó a entender, a aprender y a encontrar sentido en lo colectivo. Para quienes acompañan estos procesos desde hace años, ver esa continuidad y compromiso sostenido es motivo de alegría y orgullo.

Además, buena parte de estos jóvenes forman hoy parte de comisiones, asociaciones o colectivos que desempeñan un papel activo en el municipio. No solo conocen las dinámicas de la participación comunitaria: las han vivido en primera persona desde muy jóvenes. Han aprendido lo que significa implicarse de verdad en el desarrollo de su entorno, asumiendo responsabilidades, compartiendo decisiones y trabajando por el bien común.

Y, como se señala desde el propio equipo educativo, es precisamente ahí donde se constata el impacto real de este tipo de proyectos: en la trayectoria de quienes, habiendo crecido en un contexto de participación, siguen construyendo comunidad desde su propia acción.

4.6. Logros a nivel comunitario

A continuación, enumeramos algunos de los logros del proyecto a nivel comunitario teniendo en cuenta los testimonios recabados.

Uno de los logros más significativos de Tarrasta ha sido su capacidad para incluir a jóvenes que, de no existir este espacio, muy probablemente habrían quedado descolgados del entramado social y comunitario. En muchos casos, se trata de chavales/as que no encuentran su lugar en otros espacios más normativos o institucionales, que se sienten solos o sin un grupo de referencia. Como explicaba una de las profesionales más cercanas al proyecto:

> *La integración de chavales y chavalas que, si no hubiese sido, igual se hubiesen quedado descolgados. Dices, yo con eso... con que se haya salvado uno de encontrarse solo o sola, con eso ya pienso que ya está todo conseguido. Hay veces que los chavales se encuentran solos, que no se encuentran bien, que no encuentran su grupo, y aquí, pues igual con estos no, pero con estos es una forma de llevar, encauzar, suavemente. Y con eso, yo, vamos, más que satisfecha. Eso es muy importante, que encuentren su hueco. (Entrevista 1)*

Más allá de la acogida, Tarrasta ha logrado empoderar a muchos jóvenes, ofreciéndoles las herramientas necesarias para implicarse en su comunidad y participar activamente en su transformación. Se trata de un proceso que no se limita a lo lúdico o educativo, sino que alcanza también las dinámicas familiares, sociales y políticas más amplias. A través de su participación, los y las jóvenes comprenden que son corresponsables de lo que

ocurre en su entorno, que este pueblo también les pertenece, y que con su implicación pueden contribuir a mejorarlo.

Todo esto adquiere todavía más valor si se tiene en cuenta la franja de edad a la que se dirige el proyecto: esa etapa de tránsito entre la infancia y la adolescencia que muchas veces queda desatendida. Tarrasta ha sabido responder a este vacío con una propuesta variada, flexible y adaptada, que va desde el apoyo escolar hasta actividades deportivas y salidas vacacionales y de familias. Pero, sobre todo, ha sabido hacerlo desde una lógica participativa, donde la voz de los y las jóvenes es escuchada y tenida en cuenta a la hora de decidir qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo.

El hecho de que este modelo se haya consolidado a lo largo de los años, pasando de una idea cargada de ilusión a una realidad estructurada, ha sido reconocido no solo por la comunidad de Etxebarri, sino también por otros municipios. Allí donde no existen espacios similares, se valora la singularidad de Tarrasta y su capacidad de generar identidad, sentido de pertenencia y transformación. Tanto es así que, actualmente, el proyecto ya no se concibe como una experiencia puntual o marginal, sino como una parte integrada en el entramado de servicios municipales, aunque con un carácter propio.

En este sentido, Tarrasta se ha convertido en un caso paradigmático de colaboración público-social innovadora. Siendo conscientes de que las particularidades del ecosistema de Etxebarri no son extrapolables tal cual a otros contextos, se ha conseguido articular un modelo sostenido en el tiempo, donde las instituciones públicas y las entidades sociales trabajan desde el respeto mutuo, sin diluir los principios fundacionales del proyecto. Esta consolidación, no obstante, también tiene un peligro permanente en cuanto a su difícil encaje en un entramado de licitaciones de servicios públicos: ¿cómo sería posible mantener la esencia comunitaria si, por exigencias administrativas, el proyecto tuviera que licitarse públicamente como un servicio más? ¿Sería posible mantener el proyecto si es otra entidad la que ganará ese concurso? La siguiente voz plantea claramente esta cuestión a futuro:

Entonces una de las reflexiones hace tiempo ya, ha sido desde la administración pública de decir, esto ya es hora de que, con esta consolidación, pase a ser parte de la red pública. Pero ahí también hay, por parte de todos, pros y contras. Porque, claro, en el momento que pasa a ser un servicio público y con el volumen de dinero que mueve al año, tiene que ser una licitación pública abierta, entonces podría pasar a cualquiera a dar esa explotación..., entonces en qué medida iba a perder, ¿no?, toda esa esencia y ese trabajo... De otro lado, también es un reconocimiento a decir, bueno, es que esto ya es de todos, no es solo de quien lo propone, sino ya pasa a ser del municipio, del ayuntamiento, como representante de toda la ciudadanía, ¿no? (Entrevista 5)

Lo cierto es que, con sus luces y sus tensiones, Tarrasta representa un logro colectivo que ha sabido crecer con coherencia, arraigo y compromiso en su acción comunitaria. No solo ha ofrecido oportunidades reales a jóvenes que lo necesitaban, sino que ha construido un modelo de referencia que sigue inspirando a quienes creen en la participación comunitaria como camino hacia la transformación social.

5

Debilidades y fortalezas internas, amenazas y oportunidades del contexto

Ion Yarritu, Nagore Martinez-Merino y Teresa Campos
Facultad de Educación de Bilbao (EHU)

El presente estudio, a partir del análisis de los aportes realizados por los diversos agentes participantes, referentes en la Comunidad socioeducativa de Etxebarri, nos ha permitido identificar una serie de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, en cuanto a las posibilidades de Tarrasta en su contexto, tal y como podemos ver en la figura 1.

Figura 1. Análisis DAFO del contexto de actuación de Tarrasta



Fuente: elaboración propia

5.1. Debilidades

Como hemos visto, el proyecto Tarrasta se enfrenta a una serie de debilidades internas que ponen en riesgo su sostenibilidad y capacidad de crecimiento. Una de las principales carencias que afectan a este tipo de iniciativas es la falta de un espacio físico adecuado para la realización de las actividades.

> *Yo personalmente veo que el espacio que tienen... yo lo veo un poquito escaso para el número de participantes que tienen. Hombre, es cierto que no van todos al mismo tiempo, que no se juntan todos, ¿no? Pero... algo más... algo más de espacio para poder estar. (Entrevista 1)*

Esto se agrava por el alto número de participantes, lo cual provoca una saturación de los espacios disponibles, haciendo difícil mantener la calidad en las propuestas y garantizando una experiencia adecuada para todos los involucrados. La falta de infraestructuras suficientes limita el desarrollo de actividades más variadas y ambiciosas, restringiendo las oportunidades para las y los jóvenes.

Además, existe el problema de que son las mismas personas, algunas educadoras y algunos educadores quienes participan en todo. Esto puede llevar a una sobrecarga de ciertos individuos, generando agotamiento y falta de motivación. La repetición en la participación de los mismos actores provoca que los proyectos no se renueven con nuevos puntos de vista o enfoques, afectando a la innovación y a la diversificación de las propuestas, tal y como señala esta voz:

> *Es gente que se mueve mucho. Pero, claro, eso también tiene un problema, que acaban quemándose. Acaban quemándose. Es lo que muchas veces ellos dicen, es que somos las mismas caras en todos los sitios. (Entrevista 1)*

Un desafío adicional que dificulta el trabajo en estos entornos es la a veces difícil colaboración con los servicios sociales. Pese a que estos profesionales son clave en la identificación y apoyo a las familias y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad,

la falta de una buena comunicación y coordinación entre las partes implicadas puede dificultar la integración efectiva de los programas, provocando que se pierdan oportunidades para maximizar el impacto de las actividades en la comunidad.

> *Es muy difícil colaborar con las trabajadoras sociales, o sea... porque tú ves algo y no puedes decir o tú... o ellas te tendrían que decir algo de no sé quién y no te lo dicen ¿por qué? por el secreto de no sé qué y entonces ahí se quedan las cosas colgadas. (Entrevista 11)*

Por otro lado, si bien hay un alto nivel de dinamización y creación en las actividades que se organizan, muchas veces se observa una repetición y falta de originalidad en las propuestas, como señala esta voz:

> *Con la dinamización que tenemos es más difícil, pero es el repetir siempre lo mismo y el no tener creatividad y no ser capaz de detectar nuevas necesidades. (Entrevista 11)*

La presión por mantener una oferta constante de actividades puede llevar a que las mismas ideas se reutilicen una y otra vez, lo que termina limitando el atractivo para las y los jóvenes, quienes se encuentran en un contexto social y cultural con múltiples estímulos, como las otras opciones de ocio, incluyendo el uso extendido de los móviles y la tecnología. Estas opciones digitales son cada vez más competentes, lo cual significa que las propuestas de ocio presenciales tienen que ser más creativas y atractivas para competir por la atención de las y los adolescentes.

En este sentido, también se aprecia una falta de perfiles específicos que comprendan a fondo lo que supone la adolescencia, un grupo etario que demanda una comprensión particular de sus intereses, necesidades y desafíos, como se plasma en este aporte:

> *Creo que eso es un gran reto, porque, al final, no todos los perfiles se han enganchado igual con los chavales o con las chavalas... (Entrevista 4)*

Conseguir profesionales que sepan cómo atraer y captar el interés de las y los adolescentes, así como que entiendan los matices emocionales y psicológicos de esta etapa, es crucial. Sin estos perfiles, las actividades corren el riesgo de no conectar realmente con los jóvenes y perder su relevancia.

Asimismo, un problema estructural es el relevo generacional en los equipos de educadoras/educadores y dinamizadoras/dinamizadores, ya que, aunque exista una cantera, como se ha visto en ocasiones, esta no basta para garantizar la continuidad de estos profesionales y para que surjan personas con capacidad de implicarse y liderar. A medida que los actuales educadores/as se retiran o cambian de sector, no siempre hay una nueva generación que esté preparada y dispuesta a asumir ese rol.

> *Creo que es ya la última generación de las educadoras y los educadores que están en ese modelo de educador que hemos conocido a la clásica. Entonces, para mí sí que me parece una posible amenaza en ese sentido interno, el poder de decir cómo va a poder la Fundación Harribide hacer ese relevo, teniendo en cuenta cuál es el panorama, no en Etxebarri, sino en todos los ámbitos. (Entrevista 5)*

Esto está vinculado también a la precariedad de algunos puestos de trabajo y la falta de estabilidad laboral que afecta al sector. Las condiciones laborales, con sueldos bajos y contratos temporales, hacen que este tipo de trabajos no sean atractivos a largo plazo, desmotivando a los posibles nuevos talentos.

> *Solo hay una jornada completa en todo el equipo educativo y entonces... y, además, es de trabajo directo con adolescentes en el ámbito del tiempo libre, es decir, en fines de semana, por las tardes... con lo cual las condiciones laborales pues no son las más interesantes para hacer una carrera laboral larga en muchas ocasiones por cuestiones de conciliación y de expectativas personales y profesionales y luego hay otro montón de compañeros y compañeras que están con jornadas parciales. (Entrevista 6)*

Otro punto crítico es la dependencia de una sola administración como fuente de ingresos, en este caso el ayuntamiento. Con

solo una fuente de financiación, cualquier cambio en las prioridades políticas o en la asignación de fondos puede afectar gravemente la estabilidad y continuidad de los programas, como destaca este participante:

> *El mayor financiador es el ayuntamiento y es el único financiador, o el único no, perdón, pero financia el 90 % del programa y entonces hay una debilidad ahí de lo que pueda ocurrir. (Entrevista 6)*

La falta de diversificación en las fuentes de ingresos deja a estas organizaciones extremadamente vulnerables a cambios externos, limitando su capacidad para planificar a largo plazo o expandir sus actividades.

El trabajo vinculado a la vocación, que ha sido históricamente una motivación en el sector del ocio educativo y el trabajo con jóvenes, parece estar en declive. Cada vez cuesta más encontrar personas que se sientan motivadas únicamente por el componente vocacional del trabajo. Las condiciones laborales, la falta de estabilidad y la baja remuneración erosionan ese sentimiento de vocación, lo que, combinado con la necesidad de cumplir con jornadas extensas y exigentes, reduce la motivación de los profesionales. Este agotamiento se ve agravado por la falta de desconexión del trabajo, ya que, en muchos casos, las educadoras y los educadores y las dinamizadoras y los dinamizadores sienten una vinculación emocional tan fuerte con su trabajo que resulta difícil separar lo laboral de lo personal, llevando a jornadas laborales de 24 horas en las cuales la carga emocional y mental nunca termina.

Además, internamente, muchos de estos equipos se enfrentan a fallos en la distribución del trabajo, lo que provoca una sobrecarga en algunos miembros y una mala gestión de los recursos disponibles. Esta distribución desigual aumenta la insatisfacción y el agotamiento, afectando negativamente la productividad y la efectividad del equipo. Por último, también es evidente la falta de recursos humanos. La escasez de personal cualificado genera un cuello de botella en la realización de actividades, ya que no hay suficientes manos para llevar a cabo todo lo que se planifica, lo que impacta directamente en la calidad del servicio que se puede ofrecer.

En conclusión, estas debilidades internas revelan un panorama complejo en la gestión de actividades para la juventud, donde la falta de espacio físico, la carencia de perfiles especializados, la precariedad laboral, y la repetición de propuestas limitan el potencial de estos programas. Para garantizar un futuro sostenible, es necesario abordar estos problemas de forma estructural, mejorando las condiciones laborales, diversificando las fuentes de financiación y potenciando la creatividad y originalidad en las actividades ofrecidas. Solo así se podrá hacer frente a la competencia de otros medios de ocio y generar un impacto real en las vidas de los jóvenes.

5.2. Fortalezas

Las fortalezas del proyecto Tarrasta pueden dividirse en cuatro grandes ejes: las relativas al personal implicado en el proyecto Tarrasta, las y los adolescentes usuarios del recurso, la ubicación del local y la fundación Harribide.

El personal de Tarrasta

A menudo se pone el foco en el grupo de personas que componen el proyecto Tarrasta, al que consideran un equipo educativo muy potente, con una implicación muy fuerte:

> *El equipo educativo, que antes lo he nombrado, en parte de debilidad, también es fortaleza el tener un equipo educativo muy potente, decía antes, formado, vocacionado, muy muy conectado con la realidad local, creo que es una fortaleza importante. (Entrevista 6)*

Asimismo, se subraya que son personas que creen en el proyecto y valoran la ilusión y las ganas que les ponen. Se valora que el equipo tiene «ganas de que el pueblo disfrute, el pueblo tenga esos servicios y el pueblo esté contento con lo que tiene y que no se vayan del pueblo» (entrevista 3). También se alude al trabajo que se hace de «recogida y de entendimiento de la pobla-

ción adolescente más vulnerable» (entrevista 4), colectivo al que Tarrasta ha sabido llegar. Por último, se subraya que el equipo se vale de una metodología participativa y comunitaria.

Las y los usuarios adolescentes

Esta predisposición se refleja en los usuarios. Algunos ponen el foco en las y los «chavales» que participan en el proyecto de Tarrasta. En esta línea, una fortaleza de Tarrasta es el elevado grado de participación que muestran las y los adolescentes, que puede incluso llegar a desbordar. En este sentido, se subraya como fortaleza de Tarrasta la capacidad para empoderar a este colectivo, de meterles «dentro de la sociedad», inculcándoles que son «son muy importantes, que pueden aportar con la edad que tienen, con la que van a tener y con la que han tenido» (entrevista 2).

La ubicación de Tarrasta

Otra de las fortalezas de Tarrasta es la ubicación del recurso, ya que están «enfrente del colegio por el que pasan todos los chavales de la edad, que son su público objetivo» (entrevista 8). Es tal la cercanía con la escuela que las y los adolescentes salen del colegio y «se encuentran ahí la puerta» (entrevista 8). Este hecho es una gran fortaleza y es precisamente el motivo por el cual se eligió el local. Asimismo, les facilita el trabajo en red con agentes clave del territorio, como lo es el colegio.

La fundación Harribide

Otro gran eje de las fortalezas se refiere a la fundación Harribide y su vinculación con el municipio de Etxebarri, su «Proyecto de pueblo». Varias son las voces que apuntan a esta conexión con Etxebarri. Así, una fortaleza de Tarrasta es el estar bien conectados con el municipio, con la comunidad, con el entorno, que hace que la fundación Harribide pueda «adaptarse rápido y hacer un análisis de realidades rápidos de hacia dónde podemos ir y por dónde podemos caminar» (entrevista 6). También se su-

braya el hecho de que la fundación Harribide sea de ámbito local, lo que hace que «su conocimiento de la comunidad es muy fuerte y muy intenso» (entrevista 5). Todo esto les convierte en un agente y referente comunitario para Etxebarri. Asimismo, se subraya el hecho de que cuente con un modelo de colaboración único con el ayuntamiento.

Una gran fortaleza es la experiencia de los «20 años de trayectoria y experiencia contrastada» (entrevista 6), en que han desarrollado una gran capacidad de resiliencia. Todo esto les ha servido para ser un espacio de referencia en el pueblo. La fortaleza de Tarrasta se relaciona con que Harribide tiene «una marca establecida» (entrevista 8) que les da fuerza y hace que los chavales vayan solos, sin necesidad de promocionarse.

Una última fortaleza es que Tarrasta y los proyectos de la Fundación Harribide tienen como marco el ecosistema de la parroquia de San Antonio. Esto proporciona fundamentos, valores, acompañamientos, sentimiento de comunidad, y de todo este conglomerado salen los monitores o trabajadores, todos ellos vocacionados con ideas y principios de servicio, apoyo a las personas y construcción de comunidad.

5.3. Amenazas

El proyecto Tarrasta se enfrenta a numerosos desafíos que pueden poner en riesgo su sostenibilidad y efectividad a largo plazo. Entre estos desafíos, uno de los más destacados es la participación excesiva. Si bien el aumento en la cantidad de personas interesadas en participar en actividades puede parecer un indicador positivo, el elevado número de participantes puede derivar en un peor servicio, debido a la falta de capacidad para atender adecuadamente a todas las personas. Idea que recoge la siguiente voz:

> *Luego las amenazas para desarrollar sus proyectos, ahí volvemos otra vez a la participación, el número de gente que es muy alto. Igual con menos gente, pero igual no sería tan bonito. (Entrevista 1)*

Esto, en última instancia, puede afectar a la calidad de las actividades ofrecidas y a la experiencia de las y los participantes.

Además, otro problema relacionado con esta alta demanda es el exceso de agendas o la gran cantidad de opciones disponibles para las actividades:

> *Muchas opciones de participación muchas veces, que tenemos al final exceso de agendas. Y luego, a nosotros, lo que nos pasa muchas veces es que, como hay tantas opciones y tantas asociaciones, pues coordinar todo eso…, hay que dedicarle un tiempo, entonces, bueno, pues depende del volumen que se tenga, es más complicado o menos complicado. (Grupo de discusión)*

Por más que tener una amplia oferta parezca algo beneficioso, puede llevar a una saturación y dispersión de recursos. Las organizaciones que gestionan estos programas pueden encontrarse con dificultades para coordinar tantas actividades y garantizar que todas ellas se desarrollen con los recursos necesarios y la calidad adecuada.

Como veíamos en las debilidades, en este contexto surge una necesidad crítica de fondos. La financiación es un elemento fundamental para mantener estos servicios y programas, pero la posible escasez de recursos financieros amenaza su viabilidad. La obligación de adaptarse al dinero disponible, que a menudo es limitado, puede comprometer la calidad y alcance de las iniciativas. Esta realidad subraya que no hay mayor amenaza para la sostenibilidad de estos programas que la falta de fondos. Sin un financiamiento adecuado, los proyectos se ven limitados y, en algunos casos, se paralizan.

La necesidad de apoyo por parte de las administraciones públicas también es clave. Sin embargo, este apoyo no debe limitarse únicamente a la provisión de dinero. Las administraciones pueden y deben contribuir de múltiples formas, ofreciendo recursos materiales, apoyo técnico y facilitando la creación de redes y colaboraciones. No obstante, esta relación presenta tensiones, especialmente debido al encorsetamiento en la gestión que supone el funcionariado, lo que limita la flexibilidad y capaci-

dad de adaptación de las organizaciones que dependen de los fondos públicos.

> *Tiene pinta de que el crecimiento económico necesario solo para mantener el proyecto en las condiciones actuales, es decir, los efectos de las subidas salariales, etc., de los colectivos y tal, es probable que el Ayuntamiento que ya he dicho que es el principal financiador no pueda sostenerlo y el cómo podemos adaptarnos a eso o bien buscando otra financiación o bien reduciendo la intervención o buscando otras fórmulas, entonces yo creo que eso es una amenaza importante y real. (Entrevista 6)*

La colaboración público-privada también enfrenta obstáculos, ya que las regulaciones y expectativas a menudo no están alineadas, lo que complica la implementación de proyectos compartidos.

Otra problemática que afecta a estos programas es que, a la hora de buscar apoyo político, no siempre es fácil captar la atención de las personas con poder político y de decisión. Las actividades para la infancia y la juventud, y, especialmente, aquellas que involucran a personas voluntarias no siempre son valoradas en términos electorales, ya que no suelen atraer tantos votos como otro tipo de iniciativas, como las infraestructuras o proyectos más visibles. Esto puede disminuir el interés de los políticos en respaldar estas causas de manera activa.

A nivel social, también se presentan amenazas de cambios que afectan a la concepción y el uso del tiempo libre, lo que podría modificar la demanda de estos servicios en el futuro: «que la gente no valore lo que tiene, no valoren los servicios que te dan y que solo sean... que solo esté por criticar» (entrevista 3).

Además, se observan dificultades en el relevo generacional de educadores y educadoras, lo cual representa un riesgo para la continuidad de los programas a largo plazo. A medida que el voluntariado y trabajadores actuales envejecen o abandonan su labor, no siempre se encuentra una nueva generación dispuesta a asumir ese rol, lo que genera incertidumbre en torno al futuro de estas iniciativas. Esta voz lo expresa de forma muy clara:

Estaría en el relevo generacional de sus educadoras y educadores, porque quienes han estado hasta ahora como educadoras y educadores pertenecen a una escuela de participación a la clásica, vamos a decir así. Vienen de la educación en el tiempo libre, voluntarios, y luego se han profesionalizado. Es parte también de la cantera de toda la Fundación Harribide, que es quien gestiona el servicio, está ligada al grupo de tiempo libre de la parroquia de San Antonio..., entonces, ese desarrollo va hacia abajo, como va hacia abajo en todas partes. (Entrevista 5)

Existen también amenazas externas, como el desarrollo del voluntariado y los cambios en la concepción de los servicios para la infancia y la juventud. Estas actividades, que dependen en gran medida de la participación y compromiso voluntario, pueden verse afectadas por un contexto en el que el voluntariado se perciba de manera diferente o disminuya.

El propio desarrollo del ámbito del voluntariado y de la concepción de los servicios de infancia y juventud como lugar de espacio para la educación en valores. Que siguen siéndolo, pero al ir ya sumándose todos esos años a esa profesionalización, ¿cómo va a afectar esa profesionalización? (Entrevista 5)

No se puede olvidar la valoración del voluntariado, quienes dedican tiempo y esfuerzo para el desarrollo de estos programas. A menudo, su labor no recibe el reconocimiento adecuado, lo cual puede desmotivarlos y afectar la continuidad de su participación. Implementar políticas que dignifiquen y apoyen su labor es crucial para el éxito a largo plazo.

Los cambios demográficos en las comunidades también tienen un impacto directo. La variación en el número de habitantes y en la procedencia de estos puede influir en las necesidades de la población infantil y juvenil, así como en la naturaleza de los servicios que deben ofrecerse. La gestión de la diversidad y la inclusión en este tipo de programas es, pues, un desafío que debe abordarse con sensibilidad y recursos adecuados.

Una amenaza que no he comentado antes es que... llevamos 10-12 años viviendo una ola de natalidad en Etxebarri que ha llegado a la edad de

10-12 años y estamos ya en el final de la ola. Entonces, ¿qué pueda pasar a nivel demográfico en los próximos años? (Entrevista 6)

En conclusión, la gestión de programas para la infancia y juventud enfrenta una serie de desafíos estructurales que abarcan desde la falta de recursos hasta cambios en la concepción social del tiempo libre y el voluntariado. Para garantizar su sostenibilidad y crecimiento, es esencial buscar soluciones que incluyan un mejor apoyo por parte de las administraciones, mayor flexibilidad en la gestión pública y una adecuada valoración de las y los profesionales, entre otros aspectos. Sin una atención a estas problemáticas, el futuro de estos programas podría verse comprometido.

5.4. Oportunidades

Sin embargo, hemos de decir que las y los participantes en este estudio también han aportado una visión positiva respecto a las oportunidades que puede tener el proyecto para seguir desarrollándose, entre ellas encontramos:

El desarrollo de proyectos comunitarios

El desarrollo de proyectos comunitarios constituye una de las herramientas más poderosas para fortalecer los lazos sociales, promover la inclusión y resolver retos locales de manera conjunta. Estas iniciativas ofrecen innumerables oportunidades para crear entornos más colaborativos, en los que tanto los habitantes de una comunidad como las administraciones públicas y agentes externos puedan implicarse y trabajar en conjunto. Cada proyecto se convierte en una plataforma para fomentar la participación, el intercambio de ideas y la acción colectiva, con un impacto positivo en el bienestar social.

Uno de los aspectos más destacados en la creación de proyectos comunitarios es la posibilidad de implicación de diversos actores, incluyendo a las administraciones públicas. Su participa-

ción garantiza que las iniciativas cuenten con el respaldo institucional necesario, lo que no solo refuerza la sostenibilidad de los proyectos, sino que también permite articular mejor los recursos y políticas disponibles para el beneficio colectivo:

> *El Ayuntamiento siempre ha estado muy implicado en este tipo de proyectos. En concreto este, desde el principio, lo ha mimado mucho. (Entrevista 1)*

El apoyo de las administraciones puede ser clave para la continuidad y éxito de estas iniciativas, dado que otorga legitimidad y respaldo a los esfuerzos locales, alineándolos con las políticas públicas en ámbitos como la educación, la salud, el bienestar social y el desarrollo urbano.

Otro factor esencial es la posibilidad de entrar en contacto con diferentes grupos sociales, lo que enriquece el concepto de *compartir* y *participar*:

> *Oportunidades que, además de todas las relaciones que tenemos ahora que también se puedan crear nuevas relaciones con otras personas o entidades. (Grupo de discusión)*

En una comunidad diversa, los proyectos permiten que personas de diferentes edades, géneros y orígenes culturales se unan para trabajar por un bien común. Esto abre la puerta a un mayor entendimiento y aprecio por las experiencias y necesidades de cada grupo, como en el caso de los mayores y sus paseos, un ejemplo de cómo un proyecto puede responder a una necesidad específica y mejorar la calidad de vida de un colectivo concreto. Además, la interacción entre los diferentes grupos propicia el diálogo intergeneracional y multicultural, fortaleciendo el tejido social y la cohesión comunitaria.

La creación de proyectos también posibilita el uso compartido de los espacios comunitarios por diferentes agentes, como asociaciones, colectivos vecinales y grupos específicos. Estos espacios se transforman en verdaderos puntos de encuentro y de acción, donde se promueven iniciativas que abordan desde actividades recreativas hasta programas educativos y de sensibiliza-

ción. Este uso versátil de los espacios favorece la inclusión, permitiendo que personas y grupos con intereses diversos encuentren un lugar en la comunidad para desarrollar sus ideas y proyectos.

Conocimiento cercano y valoración del trabajo realizado

Una de las ventajas más significativas de la implicación comunitaria es la proximidad con las necesidades y realidades locales. Al trabajar de cerca con la comunidad, es posible obtener un conocimiento profundo de sus necesidades, desafíos y potencialidades. Esto permite diseñar proyectos que realmente tengan un impacto positivo y respondan a demandas específicas, asegurando que las acciones estén alineadas con las expectativas y objetivos de las y los beneficiarios. Aspecto que recoge esta voz:

> *Conocemos el pueblo, conocemos la realidad, conocemos cómo es y nos conocemos, ¿no? todos, porque ha crecido mucho, pero bueno, sí que nos vamos encontrando los de antes y los que van llegando y se van sumando al carro del Etxebarri participativo. (Grupo de discusión)*

El proceso de desarrollo y ejecución de proyectos también permite una valoración continua del trabajo realizado. Esta evaluación no solo se lleva a cabo a nivel institucional o administrativo, sino también desde la propia comunidad, que puede observar y participar activamente en el avance de las iniciativas. Este reconocimiento fomenta el sentido de pertenencia y refuerza la motivación para seguir trabajando en pro de la mejora colectiva:

> *Y desde ahí yo sí creo que se valora y mucho la labor que están realizando. Hay mucho conocimiento muy cercano y mucha valoración sobre el trabajo que están haciendo. (Entrevista 4)*

Además, la tendencia hacia la estructuración del espacio libre educativo supone una oportunidad única para el desarrollo de iniciativas que promuevan el aprendizaje y el crecimiento personal fuera del contexto formal. Estos espacios permiten abordar

cuestiones clave como: la promoción del uso del euskera; la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la vida cotidiana; o la visibilización de los feminismos. Al crear entornos que fomenten la reflexión crítica y la acción transformadora, las comunidades pueden responder a retos globales desde una perspectiva local, generando cambios significativos, como señala este participante:

> *Vemos que cada vez se está estructurando más el tiempo libre educativo. Ya veníamos de hace muchísimos años de estructuración, el deporte, la música, la cultura, las extraescolares, el ocio, las pantallas, etcétera, pero cada vez seguimos estructurándolo más. Entonces, bueno, entendemos que [...] habrá ámbitos donde trabajar y donde seguir avanzando a nivel educativo. (Entrevista 6)*

Posibilidad de generar un modelo exportable

El éxito de los proyectos comunitarios no solo reside en sus beneficios locales, sino también en la posibilidad de desarrollar un modelo exportable a otras comunidades. Cada iniciativa bien ejecutada tiene el potencial de convertirse en una referencia para otras localidades que enfrenten desafíos similares:

> *Pues ese modelo que tienes de gestión y de acercamiento, y de cómo gestionar ese colectivo de 10 o 12 años, pues igual se puede exportar, ¿no? [...] Lo hacen tan bien que yo creo que es muy fácilmente exportable. (Entrevista 8)*

Este intercambio de experiencias y aprendizajes permite que las buenas prácticas se repliquen y adapten, fortaleciendo, así, la red de comunidades activas y participativas.

El trabajo con las familias es otro aspecto crucial en la creación de un modelo comunitario exitoso. La implicación familiar en los proyectos no solo refuerza los vínculos entre los miembros de la comunidad, sino que también garantiza que las acciones emprendidas se enraícen profundamente en el entorno social: «el aprovechamiento de las familias es una oportunidad»

(grupo de discusión). Las familias, al formar parte del proceso de diseño y ejecución de los proyectos, aportan una perspectiva valiosa sobre las necesidades y prioridades locales, lo que facilita la creación de iniciativas que sean realmente inclusivas y sostenibles a largo plazo.

El modelo comunitario también facilita la presencia de la figura de la educadora y el educador social, un agente clave en la dinamización de los procesos participativos y educativos. Su labor permite conectar a los diferentes actores involucrados, proporcionando orientación y acompañamiento en la ejecución de los proyectos. Además, las educadoras sociales y los educadores sociales actúan como mediadores entre la comunidad y las instituciones, facilitando la comunicación y el acceso a recursos y servicios que puedan ser necesarios para el desarrollo de las iniciativas. Aunque se trata de una figura que siempre hay que seguir reivindicando, visibilizando...:

> *¿Dónde está la figura de Educador Social en los centros educativos? O sea, ¿por qué son...? ¿Qué centros educativos tienen? Ya es la pelea de toda la vida, ¿no? Que hemos tenido... (Grupo de discusión)*

Figura 2. Actividad en la naturaleza



Figura 3. Deporte de aventura



Un marco legal y comunidades activas

Trabajar dentro de un marco legal, como la Ley de Infancia y Adolescencia, proporciona una estructura sólida sobre la cual se pueden desarrollar y sostener los proyectos comunitarios. Este marco no solo ofrece cobertura legal para las acciones emprendidas, sino que también establece principios y directrices que garantizan que las iniciativas respeten y promuevan los derechos de toda la ciudadanía, especialmente de aquellos colectivos mayormente vulnerados:

> *La propia ley de infancia y adolescencia nos da ese marco para poder seguir avanzando y desarrollando la propia ley. (Grupo de discusión)*

La existencia de este marco legal facilita el establecimiento de relaciones a largo plazo entre los diferentes actores implicados, ya que proporciona un marco común de referencia para todos los involucrados. A través de estas relaciones, es posible llegar a un mayor número de personas y lograr un impacto más amplio en la comunidad. Además, el trabajo colaborativo en torno a un objetivo común fortalece la capacidad de la comunidad para organizarse, movilizarse y seguir trabajando en pro de su bienestar.

Finalmente, los proyectos comunitarios brindan la oportunidad de conocer mejor el pueblo o comunidad, de entender sus dinámicas internas y de fortalecer el sentido de identidad local. A medida que la comunidad crece, tanto los antiguos habitantes como los recién llegados tienen la oportunidad de conocerse, compartir experiencias y sumarse a una red participativa y solidaria:

> *Ha crecido mucho, pero bueno, sí que nos vamos encontrando los de antes y los que van llegando y se van sumando al carro del Etxebarri participativo. (Grupo de discusión)*

Este proceso contribuye a la creación de comunidades activas y cohesionadas, donde todos los miembros se sienten valorados y comprometidos con el bienestar colectivo.

En resumen, el desarrollo de proyectos comunitarios abre una serie de oportunidades invaluables para fomentar la participación, el aprendizaje y el trabajo conjunto entre diversos grupos sociales y las administraciones públicas. Estas iniciativas no solo promueven el bienestar local, sino que también tienen el potencial de generar un impacto duradero y replicable en otras comunidades.

Figura 4. *Escape room* participativa de Halloween



6

Proyectando al futuro. Retos de Tarrasta Gunea

Ion Yarritu, Nagore Martinez, Teresa Campos y Monike Gezuraga
Facultad de Educación de Bilbao (EHU)

El análisis de los aportes realizados por las y los diversos agentes participantes en este estudio nos ha llevado a identificar los retos a los que se deberán enfrentar las y los responsables del recurso tanto a corto como a medio-largo plazo, podemos dividir estos en cinco grandes bloques referidos a los retos más importantes, estos serían: la implicación de la comunidad; la adaptación a un ambiente cambiante; la gestión del relevo generacional; el *boom* poblacional acontecido en Etxebarri; y otros retos a nivel práctico de la Fundación que gestiona Tarrasta.

6.1. Implicación de la comunidad

Uno de los retos más importantes a los que se enfrenta Tarrasta, según los y las participantes, es el de fomentar la implicación de la comunidad más cercana, la que se refiere a Etxebarri. En este sentido, uno de los entrevistados subraya la necesidad de seguir fomentando la participación activa a nivel de pueblo:

> *La participación activa, activa de proponer, de hacer, de... No que me lo den hecho. [...] Yo creo que eso hay que fomentarlo. Sí que hay un grupito que siempre son los que chutan, los que pitan, los que tiran para adelante, pero a nivel general, a nivel de pueblo, es que es algo que estamos*

comentando y que lo estamos viendo, que nos hemos vuelto acomodaticios, pues eso yo creo que es lo que deberíamos trabajar. (Entrevista 1)

En esta misma línea, otra participante subraya como reto el concienciar a las familias del potencial que tiene Tarrasta para generar un pensamiento crítico en las y los adolescentes:

[…] veo que a veces las familias interiorizan este servicio como una guardería para adolescentes. […] entienden ese servicio como muy cómodo, cuando de alguna manera tendrían que entender que es un servicio que debe inquietar, que debe incomodar a esos jóvenes, a esas familias también, hacerles pensar… Entonces esa intervención más a nivel comunitario es más complicada. Yo creo que los retos pueden ir un poco por ahí. (Entrevista 7)

Alguna de las voces incluso propone que Tarrasta, junto con otros recursos del ecosistema de Harribide, se convierta en una red de vigilancia comunitaria para detectar las necesidades de las personas que integran la comunidad:

Otro reto es, cómo entras con las personas que necesitan y no muestran necesidad. […] Yo creo que tendríamos que tener, no sé cómo llamarlo, queda muy mal, vigilantes, pero vigilantes de portal. […] Es decir, que una persona que vive en ese portal pudiera chivar, pudiera decir, oye, en el quinto hay una persona que yo veo que no sé qué y meter en este asunto a los chavales que están en el grupo de Tiempo Libre [Tarrasta], para hacerles también responsables de ir testeando las necesidades o las personas, las cosas que van pasando y tal. (Entrevista 9)

Otro reto destacable es seguir buscando una mayor cohesión comunitaria y «mantener ese nivel de colaboración y de confianza con las administraciones y con los estamentos más formales, que para nosotras es fundamental, es uno de los retos importantes» (entrevista 6).

6.2. Adaptación a un ambiente cambiante

Otro de los retos es el de ser capaces de adaptarse a un ambiente en constante cambio. En este sentido, se subraya la necesidad como recurso de seguir siendo atractivo para la adolescencia. Este es el gran reto «vista la rapidez de los cambios sociales» (entrevista 4). En línea con esta idea de adaptación, se señala el desafío que representan las nuevas tecnologías de la información «ante una sociedad que cada vez participa menos, pero a la vez tiene una necesidad de conciliación, de estar con los demás» (entrevista 5). Y prosigue diciendo:

> *Yo siempre en Etxebarri les he dicho a todos los servicios de infancia y juventud que siempre he echado de menos un poquito más de trabajo en el ámbito de la digitalización. […] Creo que todavía en algunas cositas seguimos con dinámica siglo* XX *y no nos hemos hecho siglo* XXI*. Creo que las tecnologías… nos tiene todavía mucho que dar en sentido positivo en el ámbito de educación en tiempo libre educativo. (Entrevista 5)*

Con la misma idea de adaptación se afirma que el trabajo:

> *[…] tiene que ir variando, porque hay entidades que evolucionan de una manera u otra diferente y entonces los sistemas de participación y trabajo en red que han funcionado durante los últimos años, pues quizás ya no funcionen. (Entrevista 6)*

Por este motivo propone abordar el problema con una «mirada limpia y amplia de entendernos y saber evaluar los momentos de cada agente». Además, señala que «tenemos que entender que los tiempos cambian, las formas de participar cambian y las propias preocupaciones». En concreto, se refiere a las preocupaciones de las familias de la siguiente manera:

> *[…] las familias y las demandas que hacen con respecto a este tipo de servicios varían muy rápido, yo diría que cada dos o tres años varían muy rápido […] las familias tienen otras inquietudes y [el reto es] el seguir estando cerca de ellas para seguir estando y dando respuesta un poco a los*

objetivos que ya se puedan plantear, las necesidades que ellos puedan observar. (Entrevista 6)

Esta misma persona señala que en este clima de constante cambio el reto es «no morir de éxito y no caer también en la autocomplacencia de ya lo tenemos todo hecho, no hay nada más que hacer...». De hecho, sugiere que:

[...] hay que estar constantemente con la tensión de vienen chicos y chicas nuevas, vienen chicos y chicas nuevas, hay que volver a convocar, motivar, que sigan interesados e interesadas, volver a analizar cuáles son sus necesidades, sus inquietudes, etcétera. Entonces, uno de los retos es seguir estando ahí con ellos y ellas. (Entrevista 6)

6.3. Gestión del relevo generacional

Un reto importante que identifican los y las participantes es la problemática del relevo generacional, tanto el referido al equipo profesional que trabaja en Tarrasta como el que se refiere a las y los participantes del recurso. En referencia al primer grupo, el/la participante #6 señala que «gran parte de las entidades organizadas de la comunidad están teniendo dificultades, como en el resto del mundo mundial, en los relevos, en los liderazgos, etc.» y subraya que el proyecto Tarrasta «está haciendo esa labor de escuela de participación para que las personas que se incorporan en un futuro», aunque también afirma: «Sí creo que el cuidar estos relevos es importante».

Asimismo, una participante subraya el desafío de ubicar a las educadoras y los educadores a medida que van cediendo el testigo:

Yo creo que un reto importante es el relevo, el relevo de la gente. O sea, yo comprendo que… una persona de 24 años puede ser adecuada todavía para estar con chavales de 12, pero llega un momento en que eso tal. Entonces ese relevo, bueno, es un reto. Es decir, va entrando gente nueva, pero ¿qué haces con el mayor? ¿Dónde lo colocas? ¿Le mandas a la calle? No puede ser. Entonces, bueno, ese es un asunto que está ahí. En la medi-

da en que tuviésemos todo un proyecto, desde abajo hasta la muerte, diríamos, bueno, pues los educadores también pueden ir pasando de un sitio a otro hasta que mueran, igual con la gente, pero bueno, no lo sé, ese es un reto. (Entrevista 9)

Otro de los agentes entrevistados también subraya el reto del «relevo de esos monitores y monitoras». Asimismo, en la misma línea, añade:

[…] hay una persona de referencia que yo creo que lleva prácticamente desde el principio, y eso es un poco lo que ha sido la línea vehicular: que hayan cambiado chavales, chavalas, han cambiado monitores, han cambiado monitoras, pero siempre ha habido, hay, una persona que es referente y que yo creo que esta es el principio. Yo creo que el gran reto que tienen es que, cuando hagan ese cambio, ese relevo de cambio de cara un poco, seguir manteniendo el mismo volumen de participación, la misma cercanía y lo que es Tarrasta. (Entrevista 8)

6.4. El *boom* poblacional acontecido en Etxebarri

Otra cuestión relevante en el contexto actual del proyecto Tarrasta es el impacto del *boom* poblacional que vivió Etxebarri en los últimos años. Este crecimiento demográfico ha provocado un notable aumento en el número de adolescentes en el municipio, especialmente en la franja de edad que corresponde con la población destinataria del proyecto. Este fenómeno ha generado un escenario inédito para el equipo educativo, que debe hacer frente a una afluencia de jóvenes considerablemente mayor a la que se había visto en etapas anteriores.

Este nuevo escenario plantea retos complejos. Uno de ellos es el de cómo acoger, acompañar e intervenir con un volumen de participantes tan amplio sin perder la calidad de la atención personalizada. Tal y como expresan desde el equipo, el pico actual en la pirámide poblacional se percibe como un momento de máxima exigencia. Aunque se confía en que en los próximos años el número de adolescentes se estabilizará y será más mane-

jable, se reconoce que, en el presente, gestionar tal cantidad de chavales puede llegar a resultar abrumador. Incluso si la coordinación ha sido efectiva y el trabajo del equipo muy bien valorado, la densidad de usuarios dificulta muchas veces que la intervención se haga con la profundidad o el enfoque deseado. En palabras de esa experiencia profesional, hay momentos en los que el espacio se convierte más en una contención que en una intervención educativa al uso, lo que evidencia el desafío que supone mantener la esencia del proyecto en medio de esta presión numérica.

A esta preocupación se suma otra reflexión, centrada no solo en el presente, sino en el escenario que se avecina cuando ese pico poblacional comience a descender. Si bien ahora se vive una etapa que podría considerarse «dulce», con adolescentes suficientes para todas las iniciativas –desde las deportivas hasta las de ocio educativo, como Tarrasta–, existe cierta inquietud sobre qué ocurrirá cuando ese caudal natural de adolescentes disminuya. El reto radicará, entonces, en conseguir que quienes sí que estén en edad de participar lo hagan desde una implicación más personal, más consciente, vinculándose a proyectos como Tarrasta, no solo por la cantidad de oferta disponible, sino por el valor que perciban en dicha experiencia.

El desafío, por tanto, es doble: gestionar con calidad la alta demanda actual sin perder la identidad del proyecto y, al mismo tiempo, prepararse para un futuro donde será necesario atraer, implicar y sostener a los adolescentes desde una lógica distinta, más cualitativa que cuantitativa. Apostar por el vínculo, por la construcción de referentes significativos, y por metodologías que apelen a la motivación interna de los y las jóvenes será fundamental para sostener el impacto de Tarrasta en el tiempo, más allá de las fluctuaciones demográficas.

Figura 1. Limpieza de la zona del río



6.5. Retos a nivel práctico de la Fundación

Finalmente, las personas que participaron en el grupo de discusión han identificado retos en el plano práctico que el proyecto Tarrasta debería abordar. Así, sale a la palestra el reto en la orga-

nización de los procesos que se llevan a cabo dentro de la propia fundación:

> *[...] nos hemos dado cuenta, en las reflexiones que hemos ido haciendo, que tenemos que estructurarnos bien, no solo en los proyectos, sino en Harribide, que ha crecido muchísimo y seguimos funcionando, como hace un montón de años, pero la propia cintura y capacidad de adaptación del equipo ha propiciado eso. (Grupo de discusión 1)*

Con relación a esto, emerge con claridad la necesidad de avanzar hacia una mayor profesionalización del trabajo que allí se realiza. No se trata únicamente de contar con personal cualificado, sino de dar estructura y forma a todos los procesos internos del proyecto. Desde la organización de tareas hasta la gestión burocrática, se reconoce que en muchas ocasiones se trabaja con urgencias, resolviendo sobre la marcha, lo que impide dedicar el tiempo necesario a consolidar una base organizativa sólida. En una reflexión reciente del equipo, se puso de manifiesto precisamente esta cuestión: la importancia de detenerse, analizar las oportunidades de mejora y establecer mecanismos internos que permitan abordar todo ese entramado que, aunque menos visible, es fundamental para sostener el funcionamiento diario. Hay una conciencia clara de que el proyecto necesita tiempo y recursos no solo para intervenir con los y las jóvenes, sino también para organizarse de forma eficiente y planificada, lo cual constituye un paso clave hacia su sostenibilidad a largo plazo.

En este sentido, un reto que aparece es el de poder sistematizar todo el conocimiento generado estos años. Que las metodologías y procedimientos utilizados con éxito puedan ser sistematizados y de esta manera difundidos interna y externamente.

Otro de los aspectos que genera preocupación y que se identifica como un desafío importante a futuro es la ya comentada en otros capítulos: la precariedad laboral dentro del ámbito del tiempo libre educativo. Esta situación no se limita exclusivamente a Etxebarri ni al proyecto Tarrasta, sino que es una problemática estructural que afecta a muchas entidades similares. Se señala que son muy pocas las personas que logran contar con una

jornada digna que les permita vivir exclusivamente de este trabajo. La mayor parte del personal implicado compagina su tarea con otros empleos, estudios, o está en tránsito hacia otros sectores, lo cual tiene un impacto directo en la continuidad y estabilidad de los equipos.

Esta realidad incide, además, en el relevo generacional, ya que, a pesar de que hay jóvenes vinculados al ámbito que muestran interés y compromiso, las condiciones laborales no favorecen su permanencia. Muchos de ellos, incluso cuando estudian algo relacionado con el ámbito socioeducativo, terminan desarrollando su carrera profesional en otros contextos más estables y mejor remunerados. Por ello, se considera que uno de los retos principales es el de dotar de recursos suficientes al sector y trabajar por dignificar las condiciones laborales del equipo profesional. Con jornadas más estables y condiciones dignas, no solo se facilitaría la continuidad de estas y estos profesionales, sino que también se ampliaría la capacidad del proyecto para desarrollar nuevas propuestas y profundizar en su impacto comunitario.

7

Cerrando para seguir avanzando. Algunos aprendizajes que podemos obtener del trabajo de Tarrasta

Monike Gezuraga,[1] Israel Alonso,[1] Jose Albeto Vicente[2] y Eneko Celaá[2]
[1]Facultad de Educación de Bilbao (EHU), [2]Tarrasta Gaztegunea. Fundación Harribide. AISI-HEZI. Fundazioa

Finalizamos este libro con algunas de las conclusiones extraídas del estudio llevado a cabo:

- El proyecto Tarrasta funciona como un catalizador, cohesionador del Municipio, ya que, a pesar de tener un *público* diana, muy concreto, trabaja de forma conectada con el resto de los agentes sociales y tiene un impacto en el ámbito comunitario.
- Se trata de un proyecto que pone a las chavalas y los chavales en el centro, se adapta a ellos, cree en ellos/as y ofrece oportunidades, esto permite que haya mayores garantías de éxito, ya que se parte de sus intereses, además, no dejando de lado la incidencia educativa como principio de acción, de acompañamiento, se trabaja de un modo que está facilitando el desarrollo de la persona, de su autonomía.
- Tarrasta es un recurso referente y central en el desarrollo de los adolescentes en la franja que atiende. Es un pilar y referencia para su desarrollo en cuestiones clave como el éxito escolar, el ocio educativo y la conciliación familiar. Pero también en el ámbito comunitario en el que desarrolla su trabajo.

- Como hemos visto, las actividades y la metodología de Tarrasta permiten a los adolescentes desarrollar diferentes capacidades y competencias relacionadas con la autonomía, la participación y el compromiso social, entre otras. Siempre partiendo de estos y estas adolescentes, planteando que sean el centro y agente principal de las actividades que se desarrollan. Tarrasta ha desarrollado una metodología propia para trabajar estas cuestiones que en ocasiones son principios de intervención, pero que es necesario trasladarlas a una metodología concreta en la actuación diaria.
- Esto está relacionado con el espacio y metodología del ocio educativo en el que se ubica. Un espacio privilegiado para trabajar habilidades, actitudes y valores. Pero es más que eso, supone un espacio de cuidado y acompañamiento para estas y estos adolescentes. Un espacio de diálogo y aprendizaje para y con las familias en su crianza. Un espacio inclusivo para las y los adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad y aquellos que no tienen todavía referencias en la comunidad. Y, como hemos visto, también un espacio con relación e incidencia comunitaria, en su desarrollo y los diferentes espacios de colaboración que en ellas se impulsan. Como se ha ido evidenciando, es una escuela de participación en una edad temprana, que tiene un impacto en la generación de adolescentes y jóvenes comprometidos con su comunidad, que continúan participando en diferentes espacios comunitarios, en muchos casos convirtiéndose en líderes de estos. Como plantea la siguiente voz:

  El estilo asumido por la Administración pública a nivel local y articulado con medios genera una escuela de participación y genera que haya ese vínculo y que esos niños, esas niñas, esos adolescentes y luego personas jóvenes... entiendan que son parte de la comunidad y que aportan. (Entrevista 5)

- También, como se ha señalado, Tarrasta cobra sentido en un contexto más amplio: el ecosistema que, impulsado por Harribide, facilita el tránsito por diversos recursos relacionados

con el desarrollo personal y social de infancia, adolescencia, juventud, familias y mayores en Etxebarri. Y también con la propia vida comunitaria, sus agentes y posibilidades. «Nos tiramos al barro y vamos y luego ya estructuramos» (grupo de discusión, 1) planteaba uno de los entrevistados, y es un buen reflejo del trabajo en Tarrasta. Una implicación y una creatividad para buscar nuevos caminos y asumir el reto de afrontarlos. En ese sentido, también muestra la otra cara, la de, en ocasiones, necesitar sistematizar y cuidar los procesos.

- Hablamos de un proyecto valorado en la comunidad, donde se reconoce la trayectoria hecha, la «forma de hacer» y donde el equipo educativo destaca por su implicación, valores, formación, vivencia de su rol profesional dentro del proyecto, dentro del municipio.
- Aparte de este equipo existen otros elementos que están facilitando el hecho de que Tarrasta pueda ser un proyecto de éxito, como decíamos, hay un municipio que apoya en los diferentes procesos, con su implicación, participación, etc.; además, desde lo institucional, se cree en el proyecto y se apoya efectivamente, con presencia, con recursos, etc., cosa que no ocurre en otros municipios.
- Si nos centramos en los retos que afronta el proyecto a corto y medio plazo, uno de los más destacados es el de conseguir que no se pierda la implicación comunitaria de los habitantes de Etxebarri en general y las familias usuarias de Tarrasta en particular.
- Asimismo, las y los participantes han subrayado la necesidad de adaptarse a los tiempos en constante cambio, apoyándose, a tal fin, en los retos actuales de la digitalización y sin perder de vista las necesidades y preocupaciones de las familias. En este sentido, también se han subrayado los problemas derivados del relevo generacional y del *boom* poblacional acontecido en Etxebarri.
- En definitiva, el proyecto Tarrasta se presenta como una propuesta que no está exenta de retos a afrontar, pero se puede decir que goza de buena salud y reúne muchos elementos para seguir siendo referente y cumplir una importantísima,

necesaria labor socioeducativa en el municipio de Etxebarri. Al mismo tiempo, es un referente para generar recursos y procesos en el que el tiempo libre educativo juegue un papel relevante, no solo en el desarrollo personal y social de los adolescentes, sino también en el desarrollo comunitario y la cohesión de los territorios donde se ubican.

Cerramos este libro retomando algunas cuestiones que planteábamos al comienzo de la investigación (Dosil et al., 2023) contrastándolas con los resultados que hemos ido describiendo. En medio de una sociedad compleja y en crisis por la que transitamos, tal y como hemos ido subrayando, el ocio educativo es necesario para construir y transformar las comunidades en las que este se desarrolla. El alma y la esencia del ocio educativo transformador, como ocurre en Tarrasta, es hoy imprescindible, ya que plantea cuestiones clave como el cuidado, el acompañamiento, la cooperación en red para articular procesos comunitarios, la apuesta por las comunidades de barrio y la defensa de los derechos de la ciudadanía. La complementariedad de estos elementos permite hacer frente a los retos actuales desde una mirada comunitaria.

También es importante volver a subrayar que avanzar en un ocio educativo que posibilite la transformación y la inclusión requiere considerar la dimensión comunitaria: por un lado, generar lazos relacionales y trabajar integradamente la reflexión y acción comunitaria con los niños y las niñas, jóvenes y adultos; y, por otro, requiere trabajo en red y colaborativo (Morata y Alonso, 2019). En ninguna entidad o experiencia concreta de ocio educativo o sociocultural, como se ha visto en esta publicación, se pueden plantear acciones que no tengan en cuenta el territorio en el que se llevan a cabo, ni tampoco el resto de las entidades, servicios e instituciones que se encuentran en él. Y, a su vez, las instituciones públicas no pueden desarrollar políticas y acciones que no tengan en cuenta la participación activa de los diferentes agentes del territorio, es decir, de las y los profesionales y de las personas voluntarias que hacen posible una amalgama de servicios y actuaciones en este ámbito.

Finalizamos recordando el desafío de avanzar en el reconocimiento del ocio educativo y la acción sociocultural, como en el caso protagonista de esta publicación, como contextos de especial relevancia para el desarrollo de la socialización de los niños y las niñas, adolescentes y personas adultas; la inclusión de la población y grupos en situación de mayor vulnerabilidad y el desarrollo comunitario de los territorios. Esto requiere la visualización y la difusión de sus acciones y también trabajar de forma complementaria entre los diferentes agentes de la comunidad y las entidades de ocio educativo. Para ello, será necesario que todos los agentes implicados sigan avanzando en trabajar de forma conjunta, reconociéndose mutuamente como agentes clave en el desarrollo comunitario de las comunidades en las que se encuentran. Igualmente es preciso que las administraciones públicas reconozcan y generen liderazgo, recursos y apoyos para aprovechar este potencial que no podemos permitirnos perder. Por último, es importante generar conocimiento y evidencias del impacto de estas acciones que puedan servir de referencia para mejorar y desarrollar estrategias y recursos en otros espacios, esta publicación ha querido aportar un granito de arena en este horizonte.

Referencias bibliográficas

Aliança Educació 360 (2019). *Competències per a la vida en el lleure educatiu*. Fundació Jaume Bofill.

Alonso, I. y Artetxe, K. (eds.) (2019). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*. Octaedro.

Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, *42*, 28-46.

Alonso, I., Martínez, B. y Darretxe, L. (2023). Inclusión socioeducativa de la infancia, innovación e investigación participativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *27*(1), 399-424.

Balibrea, E., Santos, A. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, *3*(69), 106-111. https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306236/396140

Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, *31*(1), 1-36. https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA

Beloki, N., Darretxe, L., Remiro, A. y Gezuraga, M. (2022). Tiempo libre educativo para el desarrollo comunitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *52*(2), 357-376. https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.396

Berasategi, N., Roman, G., Alonso, I. e Idoyaga, N. (2023). Leisure as a space for inclusion and the improvement of life satisfaction of immigrants. *Journal of International Migration and Integration*, *24*(1), 425-439. https://doi.org/10.1007/s12134-021-00917-y

Big Brother and Sister (s. f.). http://www.bbbs.org/site/c.9iILI3NGKhK6F/b.5962335/k.BE16/Home.htm

Bronkhorst, L. H. y Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, *19*, 18-35.

Chapman, C. y Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: Towards a networked learning system? *School Leadership & Management*, *27*(3), 207-211. https://doi.org/10.1080/13632430701379354

Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V. y Ashley, L. D. (2021). *Research methods and methodologies in education*. Sage.

Comité de Derechos del Niño (2013). *Observación general n.º 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F17&Lang=es

Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2021). Sentidos del ocio infantil y desarrollo. *TERRA: Revista de Desarrollo Local*, *8*, 645-661. https://doi.org/10.7203/terra.8.21006

De Valenzuela, Á. L. (2015). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión. *Pedagogía Social*, *25*, 351-354. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.02

Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, *9*(2), 139-160. https://doi.org/10.1177/1468794108098034

Denzin, N. K. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4.ª ed.). Sage.

Díaz-Gibson, J. y Civis, M. (2011). Redes socioeducativas promotores de capital social en la comunidad: Un marco teórico de referencia.

Cultura y Educación, *23*(3), 415-429. https://doi.org/10.1174/113564011797330270

Dosil, M., Alonso-Sáez, I., Morata, T., Iglesias, E., Mencía, L. y Celaá, E. (2023). Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo: algunas claves, dificultades, oportunidades y retos. *Zerbitzuan: Revista de Servicios Sociales*, *80*, 129-144. https://doi.org/10.5569/1134-7147.80.07

Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents. Galàxia* Gutenberg.

Gezuraga, M.; Bilbao, S. y Etxebarria, G. (2019). Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo. En: I. Alonso y K. Artetxe. *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 53-68). Octaedro.

Gilchrist, A. (2019). *The well-connected community* (3.ª ed.): *A networking approach to community development*. Policy Press.

Harribide Fundazioa (2022). *Programa anual de Tarrasta*.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.

Iglesias, E. y Espona, B. (2017). Propuestas para el desarrollo de la interculturalidad en la educación en el tiempo libre de base comunitaria en Catalunya. *Revista de Pedagogía Social Interuniversitaria*, *30*, 143-155. https://doi.org/10. SE7179/PSRI_2017.30.10

Iglesias, E. y Morata, T. (2019). Los programas de apoyo *socioeducativo* desde una mirada común: entre California y Catalunya. En: I. Alonso Sáez y K. Artetxe (eds.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 307-318). Octaedro.

Iglesias, E. y Soler, P. (2022). Posibilidades y complicidades entre el tiempo libre educativo y la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, *319*, 10-15. https://www.grao.com/revistas/revista-aula-319-septiembre-22-conectando-la-escuela-y-la-educacion-en-el-tiempo-libre-42833

Kleiber, D. A. (2002). Intervención en el desarrollo y educación del ocio: una visión a lo largo de la vida. En: C. de la Cruz Ayuso (ed.). *Educación del ocio: propuestas internacionales* (pp. 69-83). Universidad de Deusto.

Longás Mayayo, J., Civís Zaragoza, M. y Riera Romaní, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: Funciones y metodología. *Cultura y Educación*, *20*(3), 303-321. https://doi.org/10.1174/113564008785826330

Maroñas-Bermúdez, A., Martínez García, R. y Gradaílle, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles Educativos*, *41*(163), 111-126. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n163/0185-2698-peredu-41-163-111.pdf

Martínez, B., Alonso, I., Martínez, I. y Alonso, M. J. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio Siglo XXI*, *36*(2), 21-42. https://doi.org/10.6018/j/332991

Mateo, J., Alonso, I. y Garagarza, A. (2019). Jóvenes en situación de vulnerabilidad y ocio. Una oportunidad para la acción socioeducativa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, *73*, 79-95. https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/361298/456345

Monzón, J. (2001). El tiempo libre educativo de la segunda mitad del s. XX en Bilbao. *Bidebarrieta*, *10*.

Moral Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, *24*(1), 147-164. https://revistas.um.es/rie/article/view/97351

Morata, T. y Alonso, I. (2019). El tiempo libre educativo clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En: I. Alonso Sáez y K. Artetxe (eds.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 37-51). Octaedro.

Morata, T., Alonso, I., Palasí, E. y Berasategi, N. (2023). Ocio educativo y acción sociocultural, promotores de participación y cohesión social. *Bordón: Revista de Pedagogía*, *75*, 67-86. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95926

Morata, T., López, P., Marzo, T. y Palasí, E. (2023). The influence of leisure-based community activities on neighbourhood support and the social cohesion of communities in Spain. *International Social Work*, *66*(2), 568-584. https://doi.org/10.1177/00208728211021144

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/es/human-rights/universal-declaration/translations/spanish

Novella, A. (2022). La participación, factor multiplicador en las prácticas de aprendizaje-servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de*

Aprendizaje-Servicio, *14*, 173-192. https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.10

Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I. y Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.

Ozamiz Etxebarria, N. et al. (2019). Grupos de ocio para adolescentes: educando las habilidades sociales para la promoción de la salud mental positiva. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, *73*, 100-118. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/362333/456849

Parés, M. et al. (2014). *Nous lideratges en moments de canvi*. Fundació Jaume Bofill.

Pereira Schimonek, E. y Adrião, T. (2018). A gestão dos Programas Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: uma análise de políticas para educação em tempo integral. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, *22*, 223-243. https://doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10792

Ripoll, O., Masip, M. y Vallvé, C. (2023). *Repensem els projectes educatius comunitaris, en clau 360*. Fundació Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/publicacions/repensem-els-projectes-educatius-comunitaris-en-clau-360

Rocha-Scarpetta, J. A. (2019). Estudi del lleure educatiu: una perspectiva internacional i transcultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, *73*, 13-40. https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn73id361753

Rodas, F. y Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, *5*(3), 182-195.

Román, G. et al. (2018). El tiempo libre educativo como recurso para la inclusión de las personas migrantes y refugiadas: diagnóstico y aproximación a las buenas prácticas en la Comunidad Autónoma Vasca. *Zerbitzuan*, *66*, 49-60. https://doi.org/10.5569/1134-7147.66.04

Ronnby, A. (2013). We need the community. *Azarbe*, *2*, 21-31. https://revistas.um.es/azarbe/article/view/187391

Serrano, G. P. (2023). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (vol. 46). Narcea.

Sierra, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En: J. A. González y C. M. Krohling (ed.). *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ciespal.

Síndic de Greuges de Catalunya (2014). *Dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies.* Síndic de Greuges de Catalunya.

Sivan, A. (2002). Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong. En: C. de la Cruz Ayuso (ed.). *Educación del ocio: propuestas internacionales* (pp. 57-65). Universidad de Deusto.

Tapia Gutiérrez, C. P. y Muñoz Pirce, P. (2019). Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de Pedagogía. *Praxis educativa*, *23*(2),1-17. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa2019-230206

Tra Bach, M., Huberman, L. y Sulser, F. (1995). *The educational impact of scouting: three case studies*. World Scout Bureau.

Tracy, S. J. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *2*(2), 173-201.https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016

UNICEF Comité Español (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* UNICEF Comité Español. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Ureta, M. (2022). *Partidos-Movimiento y profundización democrática. Gobiernos locales en Cataluña y País Vasco: los casos de Decidim Ripollet y La Voz del Pueblo (2017-2022)*. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertisitatea. Tesis doctoral

Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E. y Ponce-de-León-Elizondo, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de postobligatoria. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, *50*, 99-108. https://doi.org/10.3916/C50-2017-09

Vecina-Merchante, C. et al. (2016). Promoviendo la participación juvenil desde la comunidad. *Trabajo Social Global - Global Social Work*, *6*(11), 121-142. https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v6i11.5214

World Leisure Organization (2008). *Québec Declaration: Leisure, essential to community development.* https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/01/2008_Quebec_Declaration.pdf

World Leisure Recreation Association (1994). *Carta para la Educación del Ocio*. En: S. Gorbeña, V. J. González e Y. Lázaro (eds.). *El derecho al ocio de las personas con discapacidad* (pp. 243-252). Universidad de Deusto.

Sobre los autores

Israel Alonso
Educador social, pedagogo, doctor en Pedagogía y profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Acumula una experiencia de más de quince años en la intervención, investigación y coordinación de diferentes proyectos de inclusión socioeducativa, y también investiga la innovación en la educación superior. Ha participado como investigador en proyectos de I+D+i del MINECO y proyectos europeos de investigación Erasmus, siendo coinvestigador principal en varios de ellos. Forma parte del grupo de investigación consolidado «Kideon. Investigación socioeducativa».

Monike Gezuraga
Doctora en Educación (2014 - Premio extraordinario), Pedagoga y Máster en Educación Especial. Profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Entre sus principales líneas de investigación, se encuentran la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad, el aprendizaje-servicio y la universidad crítica. Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la CNEAI. De 2018 a 2022 fue vicedecana de Prácticas y TFG de la Facultad de Educación de Bilbao. Desde 2023 es coordinadora del laboratorio permanente de aprendizaje-servicio «SLi3lab», de la UPV/EHU.

Eneko Celaá
Cuenta con una amplia trayectoria en el ámbito del tiempo libre educativo y el desarrollo comunitario. Ha sido participante, educador y coordinador en Kukuaren Taldeak y San Antonio Gaztedia, y ha participado en la creación y dinamización de iniciativas comunitarias y asociativas. Actualmente lleva a cabo su actividad en Harribide Fundazioa, donde ha sido educador y responsable de Tarrasta Gaztegunea, y trabaja en el impulso del desarrollo y las dinámicas comunitarias. Asimismo, es técnico de proyectos en Astialdi Sarea, red de organizaciones para la intervención social y la educación en el tiempo libre de Euskal Herria.

Jose Alberto Vicente
Ha cursado estudios de teología y música. Profesor de los cursos de Director de Tiempo Libre y animación sociocultural. Ha participado en encuentros, cursos y ponencias en congresos relacionados con el TLE y la animación sociocultural. Miembro de la gestora del CJE. Coordinador general de la EDEJ y, posteriormente, de la Fundación EDE. Patrono fundador de Fundación Harribide, de Aisi Hezi Fundacioa y de Suspergintza Elkartea. Vicepresidente del Consejo Vasco del voluntariado. Miembro de Fundación Didania, de Astialdi Sarea y de Sareen Sarea.



Índice

Prólogo 1 9

Prólogo 2 11

Prólogo 3 15

Introducción 17
- Marco epistemológico y aproximación metodológica 20
- Participantes y muestra 21
- Técnicas de producción de datos 21
  - *a*) Análisis documental 21
  - *b*) Entrevistas en profundidad 22
  - *c*) Grupos de discusión comunicativos 22
  - *d*) Técnica de la línea de vida 22
- Estrategia comunicativa del estudio 23
- Análisis de datos y validación de resultados 23

1. Ocio educativo y desarrollo comunitario: referentes teóricos, claves, dificultades, oportunidades y retos 25
   - 1.1. Ocio educativo: concepto, impacto y antecedentes 26
   - 1.2. Ocio educativo y desarrollo comunitario 28
   - 1.3. Claves, oportunidades, dificultades y retos para posibilitar un ocio educativo que impacte en el desarrollo de las comunidades 33

El ocio educativo necesita a la comunidad y la perspectiva comunitaria . . . 33
El ocio educativo transforma las comunidades . . . 34
Democratización de los aprendizajes . . . 36
Ocio educativo e inclusión social . . . 37
Oportunidades y barreras . . . 38
Retos . . . 42

2. El proyecto Tarrasta: génesis y desarrollo . . . 45
2.1. Un proyecto que nace de la comunidad . . . 45
2.2. Elementos facilitadores en su desarrollo . . . 51

3. Metodología y actividades de Tarrasta Gunea para la acción comunitaria . . . 53
3.1. Contexto y condicionantes . . . 53
3.2. Intencionalidad y flexibilidad . . . 55
3.3. Las actividades y apertura todos los días . . . 57
3.4. Las educadoras y los educadores y el equipo . . . 63
3.5. Claves metodológicas . . . 66
Libertad y partir de la motivación . . . 66
Autonomía . . . 67
Participación . . . 68
Dimensión comunitaria . . . 75
Inclusión . . . 75
Trabajo con familias . . . 76

4. Conceptualización, impacto y logros del trabajo comunitario en Tarrasta Gunea . . . 79
4.1. Conceptualización del trabajo comunitario de Tarrasta . . . 79
4.2. Trabajo en red y comunitario . . . 83
4.3. Actividades y metodologías que impulsan el desarrollo comunitario en Tarrasta . . . 89
4.4. Impacto comunitario . . . 94
4.5. Transformarse en agentes activos . . . 98
4.6. Logros a nivel comunitario . . . 101

5. Debilidades y fortalezas internas, amenazas y oportunidades del contexto 105
5.1. Debilidades 106
5.2. Fortalezas 110
El personal de Tarrasta 110
Las y los usuarios adolescentes 111
La ubicación de Tarrasta 111
La fundación Harribide 111
5.3. Amenazas 112
5.4. Oportunidades 116
El desarrollo de proyectos comunitarios 116
Conocimiento cercano y valoración del trabajo realizado 118
Posibilidad de generar un modelo exportable 119
Un marco legal y comunidades activas 121

6. Proyectando al futuro. Retos de Tarrasta Gunea 123
6.1. Implicación de la comunidad 123
6.2. Adaptación a un ambiente cambiante 125
6.3. Gestión del relevo generacional 126
6.4. El *boom* poblacional acontecido en Etxebarri 127
6.5. Retos a nivel práctico de la Fundación 129

7. Cerrando para seguir avanzando. Algunos aprendizajes que podemos obtener del trabajo de Tarrasta 133

Referencias bibliográficas 139

Sobre los autores 147

Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo

La experiencia de Tarrasta Gazte Gunea

Hoy sabemos que el ocio educativo, cuando se construye desde una perspectiva educativa y comunitaria, puede convertirse en una poderosa herramienta para favorecer la inclusión social, fortalecer vínculos, estimular la participación y contribuir al desarrollo de comunidades más cohesionadas.

Este libro parte de esta convicción para acercarse a Tarrasta Gazte Gunea, una experiencia de ocio educativo dirigida a adolescentes que lleva más de veinte años formando parte de la vida comunitaria de Etxebarri (Bizkaia). Impulsado desde Harribide Fundazioa, el proyecto ha construido a lo largo del tiempo una forma propia de entender la intervención socioeducativa, basada en el acompañamiento, la participación, la autonomía, la inclusión, el trabajo con las familias y la conexión permanente con los diferentes agentes del territorio.

Fruto de una investigación colaborativa entre universidad, entidades sociales y comunidad, la obra relata la trayectoria de Tarrasta, analiza su metodología y profundiza en sus impactos, fortalezas y retos. Pero, sobre todo, permite identificar aprendizajes y claves para impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo.

Este libro presenta una experiencia de referencia en este ámbito, a la vez que invita a pensar, desde diferentes niveles y contextos políticos, sociales, educativos, entre otros, cómo crear espacios en los que adolescentes y jóvenes puedan sentirse parte de su comunidad, participar en ella y convertirse progresivamente en agentes activos de transformación. Se trata de una experiencia situada que, al mismo tiempo, que puede ser fuente de inspiración, aprendizaje y reflexión sobre las posibilidades de transferir y adaptar sus principales claves a otros territorios y contextos.