

# COMPROMISO CÍVICO JUVENIL Y EDUCOMUNICACIÓN EN CONTEXTOS VULNERABLES. CASO DE ESTUDIO CON ENTIDAD SOCIOEDUCATIVA EN BARCELONA

YOUTH CIVIC ENGAGEMENT AND  
EDUCOMMUNICATION IN VULNERABLE CONTEXTS.  
CASE STUDY WITH SOCIO-EDUCATIONAL  
ORGANISATION IN BARCELONA

<https://doi.org/10.62008/ixc/14/01Compro>

**Maria-Jose Palacios-Esparza**

Universitat Pompeu Fabra

[mariajose.palacios@upf.edu](mailto:mariajose.palacios@upf.edu)

<https://orcid.org/0000-0003-3188-5940>

**Mittzy Arciniega-Caceres**

Universitat Pompeu Fabra

[mittzy.arciniega@upf.edu](mailto:mittzy.arciniega@upf.edu)

<https://orcid.org/0000-0003-3720-048X>

**Mònica Figueras-Maz**

Universitat Pompeu Fabra

[monica.figueras@upf.edu](mailto:monica.figueras@upf.edu)

<https://orcid.org/0000-0003-4912-4509>

Este artículo ha sido financiado por el programa de investigación e innovación Horizon 2020 de la Unión Europea mediante el acuerdo de subvención 101004491



**Para citar este trabajo:** Palacios-Esparza, M.J.; Arciniega-Caceres, M. y Figueras-Maz, M. (2024). Compromiso cívico juvenil y educomunicación en contextos vulnerables. Caso de estudio con entidad socioeducativa en Barcelona. *index.comunicación*, 14(1), 31-54.  
<https://doi.org/10.62008/ixc/14/01Compro>

**Resumen:** Este artículo tiene por objetivos comprender cómo surgen las manifestaciones de compromiso cívico en jóvenes de contextos vulnerables y cómo los procesos educomunicativos podrían ser útiles para entender la forma en que conectan con el compromiso cívico. Los resultados se desprenden del caso de estudio de un proyecto Horizon 2020 que se desarrolló de enero a junio de 2022 con jóvenes de entre 16 y 18 años de una asociación educativa del barrio de El Raval en Barcelona. Se realizaron 32 talleres en los que se aplicó la metodología audiovisual participativa y el trabajo etnográfico basado en la observación participante y no participante. Los resultados identificaron que el proceso educomunicativo permitió a las personas jóvenes desarrollar una mirada colectiva y una identidad social que favoreció despertar su interés, manifestar opiniones y reaccionar ante las problemáticas de su entorno. Así, se concluye que estos procesos pueden contribuir a garantizar el derecho de las personas jóvenes a participar en la vida cívica y política con una mirada diversa que preste atención a sus propias motivaciones y formas de manifestarse.

**Palabras clave:** educomunicación; audiovisual; compromiso cívico; jóvenes; educación no formal.

**Abstract:** This article aims to understand how manifestations of civic engagement emerge in young people from vulnerable contexts and how educommunicative processes could be useful in understanding how they connect with civic engagement. These results stem from the case study of a Horizon 2020 project that took place from January to June 2022 with young people aged 16-18 from an educational association in the Raval neighbourhood in Barcelona. It involved 32 workshops in which we applied participatory audiovisual methodology and ethnographic work based on participant and non-participant observation. The results identified that the educommunicative process allowed young people to develop a collective outlook and a social identity that favoured awakening their interest, expressing opinions and reacting to the problems of their context. Thus, we conclude that these processes can contribute to guaranteeing the rights of young people to participate in civic and political life with a diverse perspective that pays attention to their own motivations and ways of expressing themselves.

**Keywords:** Educommunication; Audiovisual; Civic engagement; Young people; Non-formal education.

## 1. Introducción

Existe una preocupación creciente sobre cómo la participación cívica va cayendo con el paso de las generaciones y sobre cómo la juventud está cada vez menos involucrada con su comunidad y con cuestiones cívicas (Andersen *et al.*, 2021). Sin embargo, a pesar de la vasta literatura sobre compromiso cívico, la discusión en torno a su definición y conceptualización es muy compleja, ya que muchas veces se utiliza de manera poco precisa y depende de la visión de los autores sobre cómo las personas deben involucrarse en los asuntos públicos (Phan y Kloos, 2023). Esto ha llevado a que los resultados sobre compromiso cívico sean contradictorios y poco fiables, y que sigan existiendo debates en torno a si la brecha de participación cívica está creciendo o no (Gaby, 2017).

La participación juvenil en temas de ciudadanía toma especial relevancia en momentos históricos, en medio de crisis políticas, sociales y económicas (Wegemer, 2023). Doolittle y Faul (2013) mencionan que cada vez más hay una tendencia a considerar los problemas sociales como algo privado y que, por lo tanto, la forma de abordarlos sea a través de la caridad en lugar del compromiso con la lucha y la justicia social. Según estos autores, una consecuencia de esto es que las personas jóvenes se ven más distanciadas de los asuntos públicos, la política y la vida cívica. Gerodimos (2008) también menciona cómo, producto de las democracias liberales, la ciudadanía más joven tiene una mirada más atomizada e individual, y que, por lo tanto, le cuesta pensar positivamente en la capacidad individual para generar cambios.

Así, la discusión sobre cómo las personas jóvenes se relacionan con los asuntos ciudadanos ha estado focalizada en el compromiso cívico como un deber de la juventud, dejando de lado la perspectiva de la participación en la vida política y cívica como un derecho ciudadano de la juventud, tal como se recoge en la Estrategia de la UE para la Juventud 2019-2027 que incluye, tanto en sus principios como en sus metas, el derecho de las personas jóvenes a participar del desarrollo de las políticas y la importancia de la participación democrática de la juventud (UE, 2018).

Sin embargo, aún existen muchas barreras que obstaculizan que las personas jóvenes puedan ejercer estos derechos en igualdad de condiciones, lo cual afecta principalmente a niños, niñas y jóvenes pertenecientes a grupos marginados (Comité de los Derechos del Niño, 2009). Una de estas barreras es la mirada poco diversa que se tiene sobre participación cívica y la falta de literatura e investigación desde la perspectiva del compromiso cívico en poblaciones vulnerables o de minorías étnicas (Phan y Kloos, 2022; Wegemer, 2023; Gaby, 2016; Logan *et al.*, 2017). Generalmente, no se tienen en cuenta

los problemas estructurales y las dinámicas de poder que entran en juego cuando se habla de participación cívica en una sociedad desigual, lo que acentúa aún más las desventajas con las que se enfrentan jóvenes de contextos vulnerables (Augsberger *et al.*, 2018).

Mucho menos se tienen en cuenta contextos de violencias, como las violencias de género, acoso, discriminación, entre otros tipos de violencia sufrida por jóvenes que pueden provocar respuestas negativas o de autoexclusión de la vida cívica y política por el simple hecho de no sentir que pertenecen a una sociedad que los rechaza. De esta manera, desde la epistemología de la comunicación para la paz, que potencia el sentido de colectividad de las personas para afrontar adversidades, se pretende superar la discriminación y negación sistémica del derecho a participar en la vida política y cívica a partir del empoderamiento de las personas jóvenes como agentes sociopolíticos de cambio (Ocampo, 2020).

Todo ello resulta especialmente necesario si se tiene en cuenta que aún hoy en día muchos estudios sobre la brecha en el compromiso cívico entre las poblaciones de contexto vulnerable y las privilegiadas ponen énfasis en una falta de compromiso cívico de parte de las poblaciones de minorías raciales o étnicas, partiendo de un enfoque que mantiene las estructuras del sistema y vincula el compromiso con acciones como el voto y el voluntariado y deja de lado otras formas de participar socialmente como podrían ser el activismo y la defensa (Phan y Kloos, 2022; Logan *et al.*, 2017).

Esta mirada poco inclusiva con respecto a cómo se entiende el compromiso cívico excluye de manera particular a colectivos juveniles en contextos vulnerables quienes, generalmente, son los que utilizan formas no hegemónicas de participar en la esfera pública. Mihailidis *et al.* (2021) mencionan cómo las personas jóvenes pertenecientes a minorías étnicas o raciales generalmente usan los medios de comunicación alternativos para visibilizar su voz y, en definitiva, participar de la vida política.

Por esta razón, es importante prestar atención a las posibilidades de acceso y al uso que hacen las personas jóvenes de la tecnología y los nuevos medios de comunicación, ya que condicionan su participación en la esfera pública vinculada al ecosistema mediático actual en el que se generan y propagan la gran mayoría de manifestaciones cívicas y políticas impulsadas por la juventud. Tal como Mihailidis *et al.* (2021) resaltan, en un contexto en el que existen muchas desigualdades socioeconómicas, es necesario promover iniciativas de educación mediática.

Por todo ello, los espacios educativos alternativos juegan un rol importante a la hora de comprender la diversidad de manifestaciones de compromi-

so cívico de los jóvenes y de promover su participación en la vida política y ciudadana. En este sentido, son necesarias propuestas educativas que se alejen de la visión normativa existente y examinen las desigualdades y limitaciones para la participación ciudadana desde la perspectiva de las propias personas jóvenes (Stornaiuolo y Thomas, 2017).

Desde esta visión, los espacios educativos se presentan como «espacios de socialización, conflicto, pluralidad y convivencias» (Collet-Sabé, 2018, p. 107) en los que cada participante tiene la oportunidad de aportar desde sus propias capacidades e inteligencias. De esta manera, se refuerzan la cooperación entre iguales, la construcción de sentido y la complejidad de la coproducción (Collet-Sabé, 2018).

### **1.1. La educomunicación y el audiovisual en el espacio educativo**

Definir *educomunicación* no resulta sencillo puesto que su propia denominación presenta un abanico de posibilidades que van desde la «media literacy» o «media education» de carácter anglosajón hasta la didáctica de los medios o pedagogía de la comunicación, en el contexto iberoamericano (Kaplun, 1997).

En este sentido, no se trata únicamente de una diversidad de denominaciones, sino que éstas se posicionan en dos enfoques diferenciados; por un lado, un enfoque instrumental de procedencia anglosajona, centrado en el manejo de la tecnología y, por otro lado, un enfoque dialógico que entiende la educomunicación como un proceso de toma de consciencia y reflexión para la acción social y la transformación del mundo.

En este segundo planteamiento, el proceso educomunicativo es el medio a través del cual las personas, a la vez que aprenden, recrean y transforman la realidad en la que están inmersos (Barbas, 2012). Se parte de la visión de que son las propias personas o grupo social quienes deben discutir sobre su propia situación mediante el diálogo y procesos participativos. Para ello pone los procesos comunicativos al servicio de los colectivos más vulnerables, privilegiando lo participativo y la función democratizadora de la comunicación (Barranquero-Carretero, 2007).

De este modo, el presente trabajo toma como referencia la concepción comunicativa-educativa enmarcada en la tradición dialógica y crítica inspirada en los trabajos de Paulo Freire (1970), quien entiende el diálogo como elemento fundamental para la liberación de la opresión. Mientras que, desde la perspectiva de la comunicación, se busca ofrecer espacios para las transformaciones sociales dentro del proceso educativo de las personas (Sena, 2019).

Estas transformaciones buscan superar la perspectiva instrumental y no solo incluyen la adquisición de competencias mediáticas dentro del contexto

educativo formal, sino que presta especial atención al aporte del «proceso educativo mediático al desarrollo de la persona (autonomía, creatividad, actitud crítica, empoderamiento, participación social, valores, ideología y pensamiento)» (Bermejo-Berros, 2021, p. 112).

Además, Aparici (2010), mediante palabras de Kaplún y Servaes y Patchanee Malikhao, resalta la importancia de la autogestión dentro de los procesos de educomunicación poniendo énfasis en las formas de participación activa. Es necesario que sean las mismas personas las que se involucren, problematicen e investiguen determinado fenómeno; y que sean ellas las que planifiquen y produzcan los mensajes y contenidos de los medios (Aparici, 2010).

Con todo ello, la educomunicación juega un rol importante en la construcción de una cultura de paz al comprender procesos tanto educativos como comunicativos que ponen el foco en la transformación social guiada por los propios colectivos que sufren los problemas estructurales. La cultura de paz no solo es un estado de no guerra o de no violencia directa, sino que implica un proceso en permanente construcción vinculado a la justicia social (Arévalo, 2014) y a la reversión de las relaciones desiguales, excluyentes y violentas (Cerdas-Agüero, 2015). En oposición a una cultura de paz, Galtung (1990) habla de una violencia cultural en la que cualquier aspecto de una cultura se utiliza para legitimar la violencia directa o estructural.

De esta forma, la comunicación es un elemento clave en la construcción de una cultura de paz en tanto que configuradora de discursos públicos y culturales para promover el diálogo, la construcción de ciudadanía y el fomento del reconocimiento y respeto de las demás personas (Nos Aldás *et al.*, 2008; Arévalo, 2014). Tal como menciona Arévalo (2014), la comunicación para la paz implica «procesos comunicativos dirigidos a promover la justicia social y transformar la violencia por vías pacíficas» (p.62).

Este enfoque, centrado en la relevancia de los procesos de comunicación, se complementa con la mirada desde el ámbito de la educación que busca la comprensión y resolución de conflictos, promoviendo una interpretación crítica de la realidad por parte de la infancia y juventud, como primer paso para provocar que niños, niñas y jóvenes se conviertan en agentes activos que contribuyan a provocar cambios estructurales (Ocampo, 2020).

Así, la educomunicación, como enfoque teórico-práctico que une ambas disciplinas, tiene el reto de promover nuevos modelos posibles de comunicación y educación, todo ello teniendo en cuenta el dinámico ecosistema mediático en el que se mueven las personas jóvenes. En ese sentido, el audiovisual es una herramienta que se utiliza con frecuencia dentro de la educomunicación, ya que puede ser un recurso potente para trabajar desde la perspectiva

de los distintos actores y para potenciarlos como productores de contenido. El uso del audiovisual para la transformación social ha sido utilizado muchas veces para romper discursos hegemónicos y representaciones dominantes (Arciniega *et al.*, 2022).

Además, al ser un recurso cotidiano y cómodo para las personas jóvenes (Fernández-Planells, 2016), les permite tener el control en la construcción y producción del contenido con las herramientas que ya conocen y manejan. El proceso que conlleva una producción audiovisual les posibilita pensarse como grupo social, problematizar en base a su realidad y actuar en comunidad, aspectos fundamentales para fomentar la participación cívica.

Así, en este artículo, compartimos parte de los resultados de uno de los casos de estudio del proyecto Horizon 2020 «Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities» (SMOOTH) cuyo objetivo es comprender el papel que tiene una educación democrática, horizontal y autogestionada en la reversión de las desigualdades sociales, para lo cual se desarrollan distintos casos de estudio en contextos de educación formal y no formal en 7 países europeos.

En el caso de estudio de Barcelona (España), se llevó a cabo un proyecto audiovisual con jóvenes de una asociación de educación no formal del barrio de El Raval, un barrio estigmatizado porque cuenta con un 50% de población de origen migrante y una gran demanda de acción social por su alta tasa de desocupación (Ayuntamiento de Barcelona, 2018). El caso se basó en el diseño y ejecución de talleres educomunicativos en el marco de la investigación acción participativa y durante todo el proceso se realizó un trabajo etnográfico basado en la observación participante y no participante.

## 2. Objetivos

El presente artículo expone la experiencia de un caso de estudio desarrollado con jóvenes de 16 a 18 años del barrio de El Raval (Barcelona) que tiene como objetivo comprender cómo surgen las manifestaciones de compromiso cívico en jóvenes de contextos vulnerables y descubrir si los procesos educomunicativos podrían ser útiles para entender la forma en que se conectan con el compromiso cívico.

Partiendo del principio de que son ellos y ellas quienes poseen el conocimiento para generar una mirada crítica sobre las temáticas que les afectan y de las formas de manifestarlo, pretendemos alejarnos de las perspectivas hegemónicas y, de esta manera, no buscamos evaluar qué tan comprometidas están las personas jóvenes de El Raval con los asuntos públicos a partir de conceptos e indicadores de compromiso cívico ajenos a ellos; sino comprender cómo los

procesos de educomunicación pueden ser útiles para entender la manera en la que estas personas jóvenes se relacionan con el compromiso cívico.

### 3. Metodología

El trabajo de campo se realizó entre enero y junio del 2022. La muestra del caso de estudio estuvo conformada por 30 jóvenes de entre 16 a 18 años en situación de vulnerabilidad que participaban en el espacio extraescolar de una entidad socioeducativa de educación no formal del barrio de El Raval en Barcelona. Todas las personas que asisten al centro son derivadas de servicios sociales o las escuelas del barrio y presentan contextos de alta complejidad. Asisten a la entidad dos días a la semana después de la escuela y reciben soporte integral que incluye también refuerzo académico. La mayoría de estas personas participantes forman parte de una primera o segunda generación de migrantes, procedentes principalmente de Bangladesh, Pakistán y Marruecos, aunque en su mayoría entienden bien la lengua castellana o el catalán. La muestra está dividida en dos grupos: el de los miércoles, conformado por entre 10 y 12 jóvenes (G1); y el de los jueves, integrado por entre 16 y 18 personas (G2). Ambos grupos estaban conformados por 50% hombres y 50% mujeres. Con respecto a los educadores, un educador y una educadora, participaron en todo el proceso y otros asistieron esporádicamente solo en algunas sesiones. Por otra parte, 3 investigadoras acompañaron todo el caso, dos como dinamizadores de las sesiones (un hombre y una mujer) y una como observadora no participante.

#### 3.1. Recolección de datos

##### 3.1.1. Talleres participativos

El caso contempla el diseño e implementación de talleres educomunicativos, en el marco de la investigación acción participativa entendida como «un enfoque metodológico que tiene el doble objetivo de intervenir en una realidad determinada (acción) y de crear conocimiento o teorías acerca de dicha acción. Por lo tanto, los resultados de una investigación que utiliza esta metodología deben ser, en consecuencia, tanto una intervención activa sobre una realidad como la construcción de teoría o conocimiento a través de la investigación» (de Oliveira, 2015, p. 279).

El diseño y ejecución de talleres tuvo como eje la implementación de la metodología participativa audiovisual (MPA) (Arciniega-Caceres *et al.*, 2022) que combina principios, por un lado, de la educomunicación, que tiene como finalidad la construcción y la creación colectiva a través del intercambio simbólico del flujo de significados (Barbas, 2012) y, por el otro, el potencial del

audiovisual como un lenguaje con el que las personas jóvenes se sienten cómodas y que tiene una larga historia como herramienta de intervención social y política (Bula y Fidalgo, 2016).

Los talleres se desarrollaron en trabajo conjunto entre investigadores y educadores de la entidad y se estructuraron en 32 sesiones (16 para cada grupo). Cada taller, de una hora de duración, aunque adaptado a las características de cada grupo, se replicó dos veces por semana (G1 y G2) y una de las decisiones más relevantes previas al inicio de la aplicación del caso fue la elección del tema que serviría de hilo conductor. En este sentido, dado que la mayoría de jóvenes se encontraba terminando sus estudios obligatorios o recién terminados, las personas educadoras de la entidad plantearon trabajar su visión de futuro como tema genérico, aunque se enfatizó la necesidad de otorgar libertad a las personas participantes para que eligieran la perspectiva desde donde abordar el tema, con el objetivo final de plasmar sus miradas y reflexiones en una pieza audiovisual.

Los talleres se estructuraron en 5 etapas que se registraron en formato audiovisual (fotos, audios, vídeos). La primera etapa consistió en discutir colectivamente sobre sus imaginarios de futuro y lo que sentían sobre éste; en la segunda se discutió sobre la relación que tenían con el medio audiovisual y los formatos que más les interesaban y por qué; en la tercera etapa las personas jóvenes participantes indagaron en los imaginarios de futuro de los niños y niñas más pequeñas de la misma asociación (de 4 a 15 años); en la cuarta parte reflexionaron sobre las diversas miradas que habían emergido de ellas y de las otras en relación al futuro y, seguidas de un trabajo de preproducción y producción, plasmaron sus inquietudes en un formato audiovisual; por último, en la quinta etapa, se realizó una exhibición interactiva para toda la comunidad, centrada en el proceso de reflexión y no en el resultado final

Todo este proceso educocomunicativo, basado en el audiovisual, dio como resultado la creación de dos piezas audiovisuales elaboradas por las propias personas participantes en todas sus fases, desde la elección del tema a la edición. Una fue un video-podcast que hacía una crítica al sistema educativo (G1) y otro fue un vídeo con entrevistas a personas adultas y jóvenes sobre los obstáculos que tiene la juventud para ser felices (G2). De esta manera, el audiovisual se convierte en un pretexto que permite abrir un diálogo que parta de los intereses de las personas jóvenes, crear un texto colectivo (guion, *storyboard*) y generar espacios de autogobernanza en la distribución de roles y decisiones en torno a las piezas.

### 3.1.2. Observaciones participantes y no participantes

En todos los casos, dos de las personas investigadoras actuaron como dinamizadoras de los talleres y realizaron observación participante complementada por el material elaborado por los dos grupos durante las sesiones, como por ejemplo reflexiones en pósts, murales colectivos, *storyboards*, guiones, collages, entre otros.

Por otro lado, una tercera investigadora realizó la observación no participante y completó una ficha de observación especialmente elaborada para este propósito y que incluía seis apartados: espacio, actitudes, participación, trabajo en equipo, discurso y relación con los adultos; prestando especial atención a las diferencias culturales y de género.

El apartado de espacio buscaba dar protagonismo al lugar como dato simbólico que nos aportaba información sobre sus relaciones con los iguales, diferencias entre géneros, concentración de la participación, entre otros; por su parte en el apartado actitudes se intentaba explorar cómo reaccionaban las personas participantes a las propuestas presentadas y cómo iban cambiando o no a lo largo de las sesiones; se intentaba descubrir también qué les interesaba y cómo expresaban este interés. En relación al apartado de participación, se hacía especial énfasis en las diferentes formas de hacerlo y en la intervención adulta en los procesos. Con respecto a la sección de trabajo en equipo, se buscaba indagar en cómo colaboraban y llegaban a consensos, en la escucha activa, negociación y distribución de roles. Por su parte, el apartado dedicado al discurso ponía el énfasis en comprender las ideas y problemas que se planteaban y cómo los planteaban, en forma y fondo; si se expresaban con seguridad, con miedo, con rabia; si lo hacían de manera individual o colectiva, etc. Por último, en el apartado referente a la relación con las personas adultas, se intentaba descubrir cuál era la relación que tenían las personas jóvenes con las educadoras del centro y explorar cómo construían su relación con las investigadoras. Se buscaba identificar, además, si emergían relaciones de jerarquía y poder, y, si era así, cómo se articulaban.

### 3.2. Análisis de datos

El análisis de estos dos tipos de materiales se realizó en función de 5 categorías vinculadas al compromiso cívico y la educomunicación que se desprenden del marco teórico y se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1: Categorías para el análisis de datos

Categorías	Códigos	Base teórica
Objetivo 1: comprender cómo surgen las manifestaciones de compromiso cívico en jóvenes de contextos vulnerables.		
Construcción identitaria	como jóvenes como parte del barrio como miembros de la asociación	Importancia de un sentimiento de pertenencia grupal y experiencias similares relacionadas a situaciones de desigualdad (Phan y Kloos, 2023; Miranti y Evans, 2019).
Problemáticas de interés	Estudios - trabajo Situación económica Barrio Familia	Inclinación de los jóvenes hacia la justicia social y hacia las problemáticas estructurales por las que pasan (Checkoway y Aldana, 2013)
Colectividad	Relaciones intergeneracionales Mirada individual - colectiva Trabajo en equipo	La comunidad como elemento indispensable para el fomento de la participación comunitaria (Miranti y Evans, 2019).
Objetivo 2: descubrir si los procesos educomunicativos podrían ser útiles para entender la forma en que se conectan con el compromiso cívico.		
Relación con los medios	Uso instrumental Uso reflexivo	Más allá del uso instrumental de los medios, la competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural (Ferrés y Piscitelli, 2012)
Construcción del discurso mediático	Como mecanismo de denuncia Como mecanismo para expresar malestares	Medios alternativos como espacios para las narrativas contrahegemónicas de las personas jóvenes (Mihailidis <i>et al.</i> , 2021).

Fuente: elaboración propia.

Estas 5 categorías sirvieron para analizar de manera sistemática las transcripciones y fichas de observación.

#### 4. Resultados

Los resultados se estructuran en tres secciones que responden a los dos objetivos planteados: la identificación de problemas estructurales, el trabajo en comunidad y los medios para hacerse escuchar. Si bien las primeras dos sec-

ciones responden directamente al objetivo 1 (comprender cómo surgen las manifestaciones de compromiso cívico en jóvenes de contextos vulnerables) y la última sección se vincula al objetivo 2 (descubrir si los procesos educomunicativos podrían ser útiles para entender la forma en que se conectan con el compromiso cívico), resulta imprescindible hacer una lectura holística de los resultados.

En este sentido, cabe destacar la transversalidad de las categorías y la interdependencia de los objetivos. Así, es necesario comprender cómo surgen las manifestaciones de compromiso cívico en estos jóvenes, más allá de las formas hegemónicas de participación ciudadana, para descubrir si los procesos educomunicativos pueden ser útiles para entender estas formas de conectar con el compromiso cívico. De la misma manera, entender la relación que estas personas tienen con los medios y cómo construyen y utilizan los discursos mediáticos nos permite comprender formas alternativas de manifestaciones de compromiso cívico, muy vinculadas a la construcción de discursos antihegemónicos y formas de comunicación alternativas.

#### **4.1. Identificación de problemas estructurales**

Uno de los principales resultados sobre cómo los grupos de jóvenes se desarrollaron en el proceso de construcción de las piezas audiovisuales fue la complejización de su mirada sobre el sistema. Tener las herramientas para elaborar un discurso común y plasmarlo en una pieza audiovisual implicó pasar previamente por un proceso educomunicativo que puso el énfasis en la reflexión y el diálogo colectivo (primera, segunda y tercera etapa) y les permitió identificar cómo los problemas individuales por los que se enfrentan son, en realidad, problemas estructurales. Pasaron de una mirada individual a una mirada colectiva, descubriendo que «lo personal es político» (Hanish, 2006).

Un ejemplo de esto fue cómo llegaron a conceptualizar el futuro. Aunque el tema era impuesto, el objetivo era que las personas jóvenes discutieran y reflexionaran abiertamente y llevaran la discusión hacia sus miradas e intereses; en ese sentido, se puede observar cómo, en las primeras etapas, los grupos tenían una mirada muy individual y neoliberal sobre cómo se imaginaban el futuro. Así, en los primeros talleres, cuando se les preguntaba «cómo se imaginan el futuro» o «qué es el futuro para ellos y ellas», las respuestas que primaban eran sobre cómo querían ser de mayores, si iban a tener o no familia, y qué profesiones querían tener, probablemente acostumbradas a responder a las presiones adultocentristas y demandas neoliberales de saber desde edades tempranas qué es lo quieren ser en la adultez.

Yo quiero ser médica, después me voy a casar. Casada voy a viajar. Eso es en 6, 7 años (P6, G1, taller del 2 de febrero)<sup>1</sup>.

El componente económico y el poder adquisitivo también surgieron como un aspecto importante en su imaginario de futuro. Muchas de las personas participantes resaltaban el deseo de ser millonarias o asociaban un futuro deseado a su capacidad de consumo.

Una colección de bombas, un cuarto gigante con bombas de colores (P4, G1, taller del 2 de febrero).

En Pakistán, en mi país natal. Con mi esposa si sigue viva. Y ya está. Con el iPhone 20 (P3, G1, taller del 2 de febrero).

Fue al momento de construir colectivamente un discurso para trasladarlo al formato audiovisual que empezaron a vincular el futuro con las problemáticas que les tocan de cerca y desde una mirada más colectiva y crítica. Al compartir experiencias y visiones similares, comenzaron a pensarse como grupo social de dos maneras complementarias entre sí: por un lado, problematizaban en torno a su identidad como personas vecinas de El Raval; y, por otro lado, cuestionaban los problemas a los que se enfrentan como personas jóvenes. Esto quiere decir que no solo reflexionaron de manera colectiva, sino que llegaron a conectar como jóvenes de un barrio muy particular y cómo esto influye en sus vidas, ya sea de manera positiva o negativa, generando una identidad compartida.

#### 4.1.1. Como parte de El Raval

La relación que tienen las personas participantes con el barrio en el que viven es compleja, ya que muchas veces se muestran muy críticos con él: destacan la inseguridad, la suciedad y el caos. Sin embargo, al mismo tiempo lo reconocen como su comunidad, como un lugar seguro en donde se encuentran sus amigos, su familia y la asociación educativa a la que asisten, entidad importante para ellos y ellas dentro del desarrollo de su vida. Al preguntarles por los apo-

---

<sup>1</sup> Los nombres de las personas han sido codificados para su anonimización. Cada participante tiene asignado una letra y un número. Las personas jóvenes están identificadas con la letra "P" y un número (por ejemplo, P1); mientras que las dinamizadoras con la letra "D" y un número (por ejemplo, D1). Además, se le ha asignado G1 al grupo de los miércoles y G2, al de los jueves.

Las citas textuales de las participantes, extraídas de las transcripciones de los talleres, se referencian como "taller", por ejemplo: (P3, G1, taller del 2 de febrero); y las anotaciones, reflexiones, etc. de las investigadoras extraídas de las fichas de observaciones se referencian como "observación", por ejemplo: (G1, observación del 16 de febrero).

vos que necesitan para cumplir con las expectativas que tienen del futuro, muchos mencionaron el barrio o la asociación.

P1 dice: “mi barrio, todos me conocen, tengo a mis amigos y familia aquí” (G1, observación del 16 de febrero).

No ocurre lo mismo con España o Barcelona, con quien no se sienten identificados. Por el contrario, muchas veces los consideran como obstáculos dada la situación en la que se encuentran, probablemente marcados por su condición de migrantes o de provenir de una familia de migrantes. Durante las etapas iniciales, muchos mencionaban que se veían en el futuro fuera de España o de Barcelona, ya sea en otros países europeos o en sus países de origen.

Todos reconocen que en España la situación es compleja para ellas y ellos, por lo que ese es un tema general. Además de pensar en que su futuro no es dentro de España (G1, observación del 16 de febrero).

El proceso de decisión sobre qué tema abordar en la pieza audiovisual también evidenció su sentido de pertenencia al barrio. Muchas de las ideas que surgían estaban vinculadas a resaltar los problemas que pasan las personas que viven en El Raval, sobre todo las personas jóvenes. Las observaciones de los primeros talleres de la etapa 4 (cuando se empieza a construir el guion o *storyboard*), demuestran su interés por tocar un tema relacionado con el barrio:

Van comentando que les gustaría hacer algo con gente del Raval (G1, observación del 4 de mayo).

Tema “Visibilizar la vida de los jóvenes de El Raval” a través de video entrevistas a padres y a jóvenes de El Raval y de fuera de El Raval. (Entrevista padre e hijo) para generar conciencia de lo que viven los padres e hijos en esa etapa (G1, observación del 4 de mayo).

Como resultado de esto, el grupo 2 decidió entrevistar a personas de El Raval. En un primer momento quisieron hacerlo en residencias y casales del barrio para contrastar la mirada adulta y la joven, pero luego decidieron entrevistar a personas en la calle, específicamente en la Rambla de El Raval. Era importante para ellos y ellas que en la toma de la grabación salieran de fondo las calles de su barrio.

#### 4.1.2. Como jóvenes

Al pensarse como jóvenes, surgió una mirada que los desculpabilizaba de las situaciones en las que viven. Tal como se mencionó antes, en las etapas iniciales del caso de estudio los grupos tenían una mirada muy individual de su futuro. Esto conllevó a que piensen que las dificultades por las que pasan o pueden pasar dependen exclusivamente de ellos. Es decir, se veían así mismos

o a su personalidad como un obstáculo. La mayoría en ambos grupos mencionaron la pereza como un obstáculo, vinculada al no poder despertar por la mañana y la motivación para hacer lo que quieren. Estas ideas hacen referencia, sobre todo, a su actitud frente a la escuela o los estudios.

Sin embargo, conforme el discurso colectivo se fue complejizando, hubo un reconocimiento de la colectividad de las situaciones, en el que fueron más conscientes de que sus problemas, dificultades u obstáculos van más allá de ellos y ellas; hay un sistema o contexto detrás que les dificulta el camino. Los diálogos y discusiones entre ellos y ellas al construir el mensaje y contenido de la pieza audiovisual promovieron este tipo de discusiones:

—P10 dice que el grupo amarillo da un buen consejo que es que “se debe estudiar”.

—P1 dice: “y si tienen problemas en casa, ¿cómo van a estudiar?” (G2, observación del 5 de mayo).

Por un lado, el grupo 1 profundizó la discusión específica sobre el sistema educativo y cómo esto les afecta como jóvenes. Al ser conscientes de que mediante la producción audiovisual que estaban elaborando podían criticar o denunciar cierta problemática, la conversación giró en torno a cómo los objetivos de las escuelas no atienden los objetivos de las personas jóvenes y cómo se sienten frente a esto.

No se potencian los puntos fuertes de los niños pequeños, lo que hace la educación es hacer sentir inútiles a los chavales y se vienen abajo (G1, observación del 4 de mayo).

¿Por qué el sistema educativo no tiene en cuenta los intereses de las y los jóvenes? (G1, observación del 25 de mayo).

El resultado de esta discusión fue un video-podcast en el que desde la elección del título ya se puede ver la crítica visión de las personas participantes: «Mucho piden, poco dan: lo que opinamos los jóvenes del sistema educativo». El video-podcast se estructuró en 4 episodios: el primero fue sobre cuando te obligan a estudiar algo que no quieres; el segundo, «las normas del instituto», aborda las reglas sinsentido que tienen los instituto con las cuales los estudiantes no entienden ni están de acuerdo; el tercero, «los obstáculos del sistema educativo», habla sobre las trabas que tiene el sistema educativo para el desarrollo del alumnado; y el cuarto, «cosas que queremos en el instituto», en el que mencionan las propuestas de mejora para las escuelas.

Por otro lado, el grupo 2 centró su discusión en la incertidumbre en la que vive la juventud, las dificultades por las que pasan y cómo se sienten al respecto, sobre todo cómo esto puede afectar en su motivación y autoestima.

“¿Qué les impide a los jóvenes ser felices?”, entrevistas a jóvenes y adultos, nos gustaría transmitir que hay obstáculos por delante (G2, observación del 5 de mayo).

Para adaptarse a situaciones que tenemos y motivar a los adolescentes y niños para seguir adelante (G2, observación del 5 de mayo).

El grupo decidió hacer video-entrevistas a jóvenes y adultos para comparar su perspectiva y para resaltar cómo las cosas no necesariamente salen como uno las planea. La idea fue ver si, en el caso de las personas adultas, su concepto de felicidad había cambiado con respecto a cuando eran jóvenes y si lo que habían estudiado les había afectado en cierta forma. En el caso de las personas jóvenes fue el de preguntar qué es lo que les hace felices ahora, cómo se imaginan en el futuro y si creen que su concepto de felicidad cambie. Aunque no es el tema central del vídeo, el tema de la educación y los estudios también tienen un lugar importante en cómo sienten la incertidumbre. Esto se resalta también desde el título «Futuro Sin Título» y en el mensaje final «El futuro no está escrito».

#### 4.2. Trabajo en comunidad

El proceso de exploración de los imaginarios de futuro y el de producción de los vídeos también tuvieron un impacto en la relación de las personas participantes con su comunidad más inmediata: por un lado, los demás niños, niñas y jóvenes que participan en la asociación; y, por otro lado, entre ellos y ellas como pares.

En el primer caso, como parte del trabajo, diseñaron y desarrollaron actividades para explorar los imaginarios de futuro de los niños, niñas y adolescentes de la asociación. Al inicio del diseño de estas actividades, los grupos tenían una cierta mirada condescendiente sobre los niños y niñas, sobre todo con los de más corta edad, replicando, tal vez, la mirada adultocentrista que las personas mayores tienen sobre ellos y ellas. Pensaban que no serían capaces de hacer una reflexión sobre el futuro o que su visión de futuro sería muy alejada de la realidad:

(Los niños) no tienen esa constante del futuro porque para ellos les pilla muy lejos. Dicen: bah, ya llegará (P8, G1, taller del 2 de marzo).

Es un futuro irreal (P9, G1, taller del 2 de marzo).

Esta visión fue cambiando a lo largo de la aplicación de las actividades con los niños y niñas. Poco a poco se fueron dando cuenta de que no solo tenían una visión del futuro muy realista, sino que también eran capaces de articular sus propios imaginarios de futuro. Además, también les reforzó su identidad al barrio, pues podían ver qué tan capaces eran los niños y niñas del

barrio al querer aspirar a cosas tan concretas. Estaban sorprendidos y orgullosos de, por ejemplo, que muchas niñas soñaban con profesiones que muchas veces están estereotipadas como profesiones o actividades masculinas, como la medicina, el fútbol o lo relacionado con la tecnología. Esto también los llevó a pensar aún más en cómo el sistema educativo influye en la socialización diferencial de género.

En el caso del trabajo colectivo entre ellos y ellas, la producción audiovisual permitió que los grupos pudieran desenvolverse en equipo, negociar y consensuar y distribuirse los roles según lo que más les llamaba la atención o según sus personalidades. Esto afectó a los dos grupos de diferente manera, ya que cada uno de ellos tenía su propia dinámica.

El grupo 1 (video-podcast), en el momento de iniciar el caso de estudio, ya era un grupo bastante cohesionado, pues se conocían bien entre sí. En las discusiones de las etapas iniciales, antes del componente audiovisual, había un diálogo bastante fluido en el grupo; sin embargo, había personas de perfil introvertido que no tenían la suficiente oportunidad de dar su opinión por la participación a veces avasalladora, aunque sin querer, de las personas con perfil más extrovertido. A pesar que había disposición para la escucha, las investigadoras teníamos que intervenir para que todas las voces sean escuchadas.

En cambio, al momento de trabajar en la elaboración de las piezas audiovisuales, la participación de aquellas personas a las que les era más difícil hablar se hizo más necesaria y notoria. Al querer encargarse de lo que implicaba estar detrás de cámara, su rol seguía siendo esencial para el producto final y conllevaba una gran responsabilidad. Su trabajo podía ser valorado al ver el trabajo finalizado. Además, algunos de los miembros del grupo de perfil más introvertido, al ver el desarrollo del podcast y el diálogo que se generaba, quisieron ser parte de la discusión frente a cámaras (como moderadores o invitadas).

El grupo 2 (video-entrevistas) era un grupo menos cohesionado y no se conocían tanto entre sí. Muchos incluso no sabían los nombres de las demás personas. Esto hacía que el diálogo no fuera tan fluido, además de que era un conjunto más numeroso, por lo que las investigadoras optamos por trabajar en equipos más pequeños. El componente audiovisual fue importante para el grupo, pues se sintieron más cómodos y cómodas trabajando en ello, preparando y organizando el *storyboard* y llevando a cabo la grabación. En el momento de realizar el contenido, se dividieron rápidamente entre los que hicieron el *storyboard* y los que prepararon las preguntas de las entrevistas. Además, en la grabación del vídeo, se pusieron de acuerdo de manera muy espontánea para que cada uno pasara por todos los roles.

En ambos grupos fueron las propias personas jóvenes quienes gestionaban la negociación y el consenso sin mucha intervención adulta. Para estructurar el contenido de las piezas audiovisuales, se separaron en grupos más pequeños y luego había una puesta en común en la que fue muy natural en ellos y ellas escoger las opiniones de los demás y agregarles algo suyo.

—P6 dice que si en la entrevista que propone el equipo rojo se le pueden hacer preguntas sobre el tema de educación.

—D1: "sin duda, se pueden hacer preguntas sobre este tema".

—P1: "quizás se le podría preguntar a los niños, qué es lo que ellos ven de su educación".

—D2: "el tema sería entonces..."

—P6 dice: "qué perspectiva tenían de niños y luego comparar con lo que ha pasado desde entonces" (G2, observación del 5 de mayo).

### 4.3. Cuando tienen los medios para hacerse escuchar

Otro de los resultados interesantes que arrojó la creación colectiva del audiovisual fue cómo el proceso educomunicativo pudo abrir el abanico de posibilidades de cómo las personas jóvenes se relacionan con los medios y cómo esto afecta en la forma como se conectan con el compromiso cívico.

Al discutir sobre los usos y percepciones que las personas participantes tenían sobre los medios, durante las primeras etapas de trabajo se evidenció que hacían un uso instrumental.

D1: "Que otras cosas se han enterado en estos meses a través de productos audiovisuales".

P3: "Un documental".

E1: "Yo, por ejemplo, con videos me entero de receta de cocina".

P2: "Yo también".

P4: "Yo videojuegos".

P1: "También he visto cosas de comercio, historia y esas cosas en YouTube". (G1, taller del 23 de febrero).

Sin embargo, al ahondar en el rol que tienen los medios en su día a día, emergieron ideas que vinculan los medios con la toma de conciencia. Esto evidencia que las personas participantes sí tienen en cuenta que los medios tienen un uso más allá de lo instrumental; sin embargo, lo ven como algo lejano o complicado.

D1: "¿Los contenidos audiovisuales, en que han influido en tu vida?".

P2: "En concientizar".

D1: "¿Que podemos transmitir a través de un producto audiovisual?".

P2: "Cualquier sentimiento, pero hay que tener la creatividad para hacerlo".

P3: "El respeto a una persona"

P1: "Alegría, tristeza, melancolía. Puedes transmitir cualquier cosa, pero debes tener la creatividad para hacerlo" (G1, taller del 23 de febrero).

Conforme se avanzó en el proceso educucomunicativo, se pudo notar una evolución del discurso en relación a lo que podían o no podían hacer con los medios. Al principio, las y los jóvenes tenían la percepción de que el común de las personas no podía hacer nada mediante los medios audiovisuales, que solo las grandes corporaciones o las personas famosas podían hacer cosas.

—D2: "¿y por qué no hablar de eso?"

—P9: "porque nadie nos va a hacer caso" (G1, observación del 2 de marzo).

Sin embargo, al pensar los medios audiovisuales como una posible forma de denunciar o de quejarse, comenzaron a sentir motivación e implicarse más en la discusión y en la producción audiovisual. Esto los llevó a sentirse más identificados con la temática y también como grupo. Al tener la posibilidad de que su opinión sea visibilizada, manifestaron la necesidad de ser escuchados y entendidos, sobre todo, por las personas adultas.

A quién les gustaría que estuviera dirigido: apto para todo público, que el joven se dé cuenta que razón tienen, y que los padres también se sientan interpelados (G1, observación del 4 de mayo).

La vida es dura y ver cómo va cambiando la visión de ella, queremos que los adultos vean la perspectiva que tiene un niño y joven (G2, observación del 5 de mayo).

Todo ello evidencia cómo las personas jóvenes necesitan espacios propios para poder expresarse y cómo, en cierta forma, se sienten ignorados en un mundo adultocentrista al querer dirigirse a las personas adultas. Además, a través del proceso educucomunicativo se hacen conscientes de que su perspectiva es válida, quieren defenderla y encuentran, en este caso en el audiovisual, un medio para hacerlo.

## 5. Discusión y Conclusiones

Esta experiencia educucomunicativa basada en el audiovisual pone de relieve que las personas jóvenes tienen conciencia crítica de las situaciones por las que pasan y de las estructuras del sistema en el que viven. Tal como mencionan Checkoway y Aldana (2013) con respecto al compromiso cívico, la juventud tiene una tendencia a la justicia social en su día a día, aunque no se llegue

a conceptualizarlo de esta forma. Las personas jóvenes son conscientes de las formas de discriminación y opresión que les atañen de cerca, aunque tienden a tener una perspectiva individualista, propiciada por el propio sistema. Por ello, es importante que la educación contemple espacios y procesos para practicar el compromiso cívico e implicar a las personas jóvenes de diversos contextos como protagonistas (Checkoway y Aldana, 2013).

De esta manera, el caso de estudio presentado evidencia cómo los procesos educocomunicativos, en este caso con base en el audiovisual, pueden ser una herramienta para brindar a las personas jóvenes los espacios de reflexión que necesitan para desarrollar sus discursos, perspectivas y prácticas. Los chicos y chicas de la asociación gestionaron y construyeron de manera autónoma un mensaje que estaba vinculado a sus propias problemáticas y demostraron que solo necesitan espacios que generalmente no se les brinda en una educación más formal y tradicional.

Las experiencias que vive una persona a raíz de las jerarquías existentes en la sociedad pueden influir en la probabilidad de participar en el compromiso cívico (Phan y Kloos, 2023). La identidad que compartían las personas participantes, ser jóvenes en un barrio estigmatizado como El Raval, fue el punto de partida para elaborar los contenidos que abordan sus piezas audiovisuales. La discusión en ambos grupos giró en torno a las etiquetas y dificultades que tienen al ser jóvenes y vivir en El Raval, hecho que generó una visión colectiva y que los motivara a construir un mensaje en común.

Además, el hecho de poder crear una pieza audiovisual desde su perspectiva pudo promover una reflexión acerca de las posibilidades que tienen para generar conciencia sobre sí mismos y su entorno. Como mencionan Mihailidis *et al.* (2021), la educocomunicación puede contribuir a la construcción de la comunidad y la acción colectiva, sobre todo mediante medios alternativos que contengan contranarrativas y que resalten las desigualdades. Los grupos se mostraron más dispuestos a crear la pieza audiovisual cuando empezaron a ser conscientes del poder que tenían al tener la posibilidad de transmitir la situación desigual en la que viven en El Raval; las herramientas a su disposición les motivaron a involucrarse y generar compromiso cívico.

El trabajo en conjunto que hicieron las personas participantes durante el proceso de producción de los vídeos también fue importante para consolidar lazos en los grupos. Según Miranti y Evans (2019), el sentimiento de comunidad es imprescindible para la participación comunitaria, el cual tiene como parte de sus componentes la pertenencia a un grupo y la influencia mutua dentro de este, entendida como las oportunidades de participar en la vida en comunidad. En ese sentido, el proceso que conllevó la experiencia educo-

municativa contribuyó a que las personas participantes no solo reforzaran el sentimiento de pertenencia entre pares en ambos grupos y a desarrollar una mayor confianza entre ellos y ellas en el trabajo colectivo, sino también a generar pertenencia como miembros de la asociación al sentirse identificados con los demás niños, niñas y adolescentes, y a tener, en cierto sentido, mayor autoconfianza al validarlos como personas con agencia.

Esta experiencia ayudó a que tengan la posibilidad de desarrollar el compromiso cívico desde sus propias visiones y vivencias, sin imponer una forma de ejercer la participación cívica (ir a votar, el voluntariado, etc.). El hecho de poder visibilizar y transmitir a otros, sobre todo a otro grupo social (personas adultas), su visión del sistema educativo y de las dificultades por las que atraviesan, ya los hace participar activamente en la vida cívica. Además, el audiovisual les dio la posibilidad de hacerlo mediante los conocimientos y las herramientas que ya tenían o que estaban a su disposición.

Tal como menciona el Comité de los Derechos del Niño (2009), el derecho a ser escuchado requiere un gran esfuerzo por parte de las personas adultas, no solo de recoger las opiniones en sus diferentes manifestaciones y formas de expresión, sino a integrarlas en procesos participativos de toma de decisiones, más allá de las vías institucionalizadas y tradicionales. En esa línea, en el caso de estudio presentado, las personas adultas si bien acompañamos el proceso, no participamos en la toma de decisiones y fueron los mismos grupos de jóvenes quienes decidieron el tema y se mostraron especialmente autónomos en relación a la perspectiva crítica del enfoque.

Por ello, esta experiencia de educomunicación se presenta como una posibilidad para aproximarse a colectivos jóvenes especialmente vulnerables más allá de los canales institucionales y asegurar su derecho a ser escuchados. Por lo tanto, partícipes de la vida democrática y con capacidad para incidir en las decisiones políticas sobre todo en asuntos que les atañen personalmente.

## Referencias bibliográficas

- ANDERSEN, K.; OHME, J.; BJARNØE, C.; JOE, M.; ALBÆK, E. & DE VREESE, C. (2021). *Generational Gaps in Political Media Use and Civic Engagement from Baby Boomers to Generation Z*. Routledge.
- APARICI, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En R. APARICI (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 9-23). Gedisa Editorial.
- ARCINIEGA, M.; PALACIOS, M. J.; PÁEZ DE LA TORRE, S. & FIGUERAS-MAZ, M. (2022). La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 109-122. [doi.org/10.5209/soci.83992](https://doi.org/10.5209/soci.83992)

- ARÉVALO, A. (2014). Periodismo y comunicación para la paz. Indicadores y marco regulatorio. *Commons - Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 3(2), 57-87. [dx.doi.org/10.25267/COMMONS.2014.v3.i1.03](https://doi.org/10.25267/COMMONS.2014.v3.i1.03)
- AUGSBERGER, A.; COLLINS, M. E.; GECKER, W. & DOUGHER, M. (2018). Youth Civic Engagement: Do Youth Councils Reduce or Reinforce Social Inequality? *Journal of Adolescent Research*, 33(2), 187-208. [doi.org/10.1177/0743558416684957](https://doi.org/10.1177/0743558416684957)
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (2018). La población extranjera por distritos y barrios. <http://bit.ly/489AjV7>
- BARBAS, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175. <https://bit.ly/3tOf15f>
- BARRANQUERO-CARRETERO, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*, 29, 115-120. [doi.org/10.3916/C29-2007-16](https://doi.org/10.3916/C29-2007-16)
- BERMEJO-BERROS, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar*, XXIX(67), 111-121. [doi.org/10.3916/C67-2021-09](https://doi.org/10.3916/C67-2021-09)
- BULA, H. & FIDALGO, I. (2016). Nuevas y viejas prácticas audiovisuales activistas de resistencia e intervención social y (tecno)política. *Revista Toma Uno*, (5), 61-87. <http://bit.ly/3yXAcvb>
- CERDAS-AGÜERO, EVELYN. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. [dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.9](https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9)
- CHECKOWAY, B. & ALDANA, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1894-1899. [doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.005](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.005)
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO CRC/C/GC/12, 25 de mayo de 2009, Observación general N.º 12 (2009): El derecho del niño a ser escuchado. *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 de julio de 2009. <http://bit.ly/3ZIHbuu>
- DE OLIVEIRA FIGUEIREDO, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290. <https://bit.ly/3TsfBIS>
- DOOLITTLE, A. & FAUL, A. C. (2013). Civic Engagement Scale: A Validation Study. *SAGE Open*, 3(3). [doi.org/10.1177/2158244013495542](https://doi.org/10.1177/2158244013495542)
- FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-81. [dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08](https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08)

- FLANAGAN, C. & LEVINE, P. (2010). Civic Engagement and the Transition to Adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159-179.  
**doi.org/10.1353/foc.0.0043**
- FREIRE, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Cambridge: Harvard Educational Review.
- GABY, S. (2017). The Civic Engagement Gap(s): Youth Participation and Inequality From 1976 to 2009. *Youth & Society*, 49(7), 923-946.  
**doi.org/10.1177/0044118X16678155**
- GALTUNG, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. **http://www.jstor.org/stable/423472**
- GERODIMOS, R. (2008). Mobilising young citizens in the UK: A content analysis of youth and issue websites. *Information, Communication & Society*, 11(7), 964-988. **doi.org/10.1080/13691180802109014**
- HANISCH, C. (2006, enero). The Personal Is Political: introduction.  
**http://bit.ly/3LF7a1r**
- LOGAN, G.; LIGHTFOOT, B. A. & CONTRERAS, A. (2017). Black and brown millennial activism on a PWI campus in the era of Trump. *Journal of Negro Education*, 86(3), 252-268. **doi.org/10.7709/jnegroeducation.86.3.0252**
- KAPLÚN, M. (1997). De medios y fines en comunicación. *Revista Chasqui*, (58), 4-6.
- MIHAILIDIS, P.; RAMASUBRAMANIAN, S.; TULLY, M.; FOSTER, B.; RIEWESTAHL, E.; JOHNSON, P. & ANGOVE, S. (2021). Do media literacies approach equity and justice? *Journal of Media Literacy Education*, 13(2), 1-14.  
**doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-2-1**
- MIRANTI, R. & EVANS, M. (2019). Trust, sense of community, and civic engagement: Lessons from Australia. *Journal of Community Psychology*, 47(2), 254-271. **doi.org/10.1002/jcop.22119**
- NOS ALDÁS, E.; SEGUÍ-COSME, S. & RIVAS, A. M. (2008). *Comunicación y construcción de paz* (informe nº4). CEIPAZ. **https://bit.ly/47zEo4g**
- OCAMPO, R. (2020). Educación y construcción de paz: experiencias de violencia y convivencia en jóvenes escolares. En NÚÑEZ, C. y GÓMEZ, E. (coord.), *Juventud, violencia y paz. Experiencias investigativas en barriadas populares de Cali y Medellín* (pp. 233-259). Sello Editorial.
- PHAN, V. & KLOOS, B. (2023). Examining civic engagement in ethnic minority youth populations: A literature review and concept analysis. *American Journal of Community Psychology*, 71(1-2), 54-78.  
**doi.org/10.1002/ajcp.12643**
- RESOLUCIÓN (UE) 2018/C 456/01, de 18 de diciembre del 2018, Resolución del Consejo de la Unión Europea y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre un marco para la

cooperación europea en el ámbito de la juventud: la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C456, 18 de noviembre del 2018. <https://bit.ly/3ZnDRyT>

SENA, W.; CASILLAS, S.; BARRIENTOS, A. & CABEZAS, M. (2019). La Educomunicación en el contexto de alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 133-171. [doi.org/10.4185/RLCS-2019-1325](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1325)

STORNAIUOLO, A. & THOMAS, E. E. (2017). Disrupting educational inequalities through youth digital activism. *Review of Research in Education*, 41(1), 337-357. [doi.org/10.3102/0091732X16687973](https://doi.org/10.3102/0091732X16687973)

WEGEMER, C. M. (2023). Critical Civic Motivation of Marginalized Youth: An Expectancy-Value Approach. *Youth & Society*, 55(2), 213-237. [doi.org/10.1177/0044118X211044522](https://doi.org/10.1177/0044118X211044522)