

## Resumen

Este artículo presenta la experiencia de implementación de los programas “Ocio, Deporte y Cultura” y “Participación Infantil”, enmarcados en el Modelo de Innovación Pedagógica SOMOS VOZ. El contexto de intervención son dos centros socioeducativos (CSE) de la Fundación Valsé ubicados en Madrid que trabajan desde una perspectiva preventiva con jóvenes y familias en situación de vulnerabilidad: el Proyecto Puzle (Fuencarral – El Pardo) y el Proyecto Trampolín (Ciudad Lineal). A través de metodologías participativas, inclusivas y basadas en el acompañamiento, se han promovido procesos de empoderamiento, cohesión comunitaria y desarrollo de competencias ciudadanas en niños, niñas y adolescentes (NNA). El trabajo en red con entidades del entorno y la implicación progresiva de las familias han sido elementos clave para la sostenibilidad del modelo. El artículo expone aprendizajes significativos, como la necesidad de reformular la cultura evaluativa, repensar las relaciones de poder y resignificar el rol de los equipos educativos. La experiencia permite concluir que los centros socioeducativos son espacios privilegiados para construir una ciudadanía activa desde la infancia y fomentar el derecho a la participación en contextos reales de transformación social.

### Palabras clave

Programas de innovación pedagógica, centros socioeducativos, participación infantil, ocio, deporte y cultura, resignificación del tiempo educativo.

## The experience of implementing two educational innovation programmes

*This article presents the experience of implementing the Leisure, Sport and Culture and Child Participation programmes under the aegis of the SOMOS VOZ Educational Innovation Model. The context of the intervention are two socio-educational centres run by the Valsé Foundation in Madrid. Their work takes a preventive approach to assisting young people and families in vulnerable situations. The centres are the Puzle Project (Fuencarral–El Pardo) and the Trampolín Project (Ciudad Lineal). Participatory, inclusive and support-based methodologies are employed to promote processes of empowerment, community cohesion and the development of citizenship skills in children and adolescents. Networking with local organisations and the gradually increasing involvement of families are key elements in the sustainability of the model. The article presents significant lessons learned, such as the need to reformulate the culture of evaluation, rethink power relations and redefine the role of educational teams. The experience leads to the conclusion that socio-educational centres are spaces of excellence for building active citizenship from childhood and promoting the right to take part in real contexts of social transformation.*

### Keywords

*Pedagogical innovation programmes, socio-educational centres, child participation, leisure, sport and culture, redefining educational time.*

### Cómo citar este artículo:

López de Castro, R. (2026).

La experiencia de la implementación de dos programas de innovación pedagógica.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 86 p. 73-90.



## ▲ Contextualización socioeducativa y territorial de los proyectos

Los CSE *Trampolín* y *Puzle* se encuentran en dos distritos de Madrid caracterizados por una alta heterogeneidad social, con presencia significativa de población migrante, situaciones de precariedad laboral y desigualdades estructurales. Estos factores configuran un ecosistema educativo desafiante, donde el riesgo de exclusión social se entrelaza con oportunidades comunitarias de resiliencia y agencia colectiva.

Los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y “Participación Infantil” han dado respuesta a una necesidad real: la de generar espacios protectores, participativos y formativos para los niños, niñas y adolescentes desde una lógica de derechos

Partiendo de este diagnóstico, los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y “Participación Infantil” han dado respuesta a una necesidad real: la de generar espacios protectores, participativos y formativos para los niños, niñas y adolescentes (NNA) desde una lógica de derechos. En línea con lo que plantea Gentili (2001), “la escuela pública —y por extensión los espacios educativos no formales— no solo reproducen la sociedad, también la transforman cuando se lo proponen” (p. 15).

La implementación de los mencionados programas de innovación pedagógica ha favorecido que los NNA desarrollen y potencien competencias personales, participativas y de sociabilización, así como han resultado un medio para mejorar la integración de los jóvenes participantes y las familias en sus propios territorios.

Del mismo modo, los espacios en los que se han desarrollado ambos programas han resultado ser una buena oportunidad para llevar a cabo procesos y acciones en los que se han fomentado y consolidado relaciones con otras entidades locales (públicas y privadas). En el marco de ambas programaciones se han establecido sinergias y alianzas con equipamientos de ocio, deporte y cultura y se ha promovido que los NNA y sus familias hagan uso habitual de las instalaciones y de las actividades programadas en sus distritos.

La implementación de los programas de innovación pedagógica ha favorecido que los NNA desarrollen y potencien competencias personales, participativas y de sociabilización

Justamente, una de las claves fundamentales de ambos programas es su capacidad para articular educación, cultura y territorio de forma integrada. Este enfoque reconoce que los aprendizajes no son neutrales, sino que están mediados por contextos específicos y por experiencias culturales que les otorgan sentido. En ese marco, el acceso a la cultura y el derecho al ocio no se conciben como un lujo, sino como una condición fundamental para el desarrollo integral. Tonucci (2004) ya lo expresaba cuando proponía ciudades construidas a escala infantil, donde los espacios culturales y urbanos estén disponibles para el juego, la exploración y la participación. Los programas desarrollados en los centros socioeducativos (CSE) han incorporado esta visión, utilizando los recursos del entorno como escenarios de aprendizaje: bibliotecas, centros culturales, espacios deportivos, plazas y asociaciones vecinales. Este enfoque ha permitido resignificar la relación de los NNA con su barrio, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la apropiación simbólica del espacio.

Esta visión del ocio educativo como escenario educativo cobra especial relevancia si lo entendemos, como afirman Morata y Rocha (2021), como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias participativas, la adquisición de hábitos democráticos y la experimentación de formas de ciudadanía activa. En esta misma línea, investigaciones recientes destacan que los espacios de ocio educativo pueden promover la cohesión social en contextos de diversidad, ofreciendo oportunidades para el reconocimiento mutuo, el diálogo intercultural y la participación comunitaria (Cañellas et al., 2023). Desde este enfoque, el ocio educativo no solo complementa la formación académica, sino que se configura como una herramienta clave para el empoderamiento juvenil y la transformación social. En línea con esta idea, los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y “Participación Infantil” han funcionado como verdaderas escuelas de participación, donde NNA no solo ocupan su ocio educativo, sino que lo llenan de sentido, de práctica democrática y de construcción colectiva. Para garantizar la ética en la intervención, todos los participantes y sus familias fueron informados previamente sobre los objetivos de los programas, la naturaleza de las actividades y el uso de la información recogida. Se obtuvo consentimiento informado por escrito de las familias y de los propios niños y niñas, respetando su capacidad de comprensión. Además, se implementaron protocolos de confidencialidad y anonimización de los datos, de manera que toda la información utilizada para evaluación, investigación y difusión se gestionó protegiendo la identidad y la privacidad de los participantes, en consonancia con los principios de los derechos de la infancia y la ética del cuidado.



Investigaciones recientes destacan que los espacios de ocio educativo pueden promover la cohesión social en contextos de diversidad, ofreciendo oportunidades para la participación comunitaria

## La participación infantil: más allá de la metodología, una postura política

La innovación pedagógica, en el marco del modelo SOMOS VOZ, no se entiende como una mera aplicación de técnicas novedosas, sino como un proceso estructural y ético de transformación educativa. La implementación ha implicado repensar críticamente los fines, las prácticas y los vínculos que configuran el acto educativo en los contextos de nuestra intervención. Concretamente, la innovación que propone el modelo SOMOS VOZ bebe de diversas tradiciones teóricas que confluyen en una mirada transformadora de la educación: las pedagogías críticas (Freire, 1970; Giroux, 1997) y la participación infantil como derecho (Hart, 1993; Tonucci, 2004).

La innovación pedagógica es un proceso estructural y ético de transformación educativa

Desde este enfoque, la educación no es neutra ni técnica, sino una práctica cargada de intencionalidad política. Esta visión se refuerza con estudios recientes que reconocen el valor del tiempo libre educativo como un espacio privilegiado para la participación social de niños, niñas y adolescentes, donde se ejercita la ciudadanía desde una perspectiva activa y protagónica (Morata & Palasí, 2023).

Como indica Garcés (2017), “educar es asumir que lo que se enseña afecta al mundo” (p. 35). La pedagogía, entendida desde una perspectiva crítica, va más allá de la transmisión de contenidos o la reproducción de normas sociales. Se configura como una acción transformadora, una posibilidad de intervención sobre la realidad que permite generar nuevas formas de convivencia, subjetividad y construcción colectiva. En esta línea, Freire (1970) plantea que la educación debe ser una práctica de la libertad, un proceso en el que educador y educando se reconozcan mutuamente como sujetos de conocimiento y transformación.

Este enfoque resuena especialmente en los contextos socioeducativos como los de los centros *Puzle y Trampolín*, donde la educación se convierte en una herramienta para el empoderamiento y la inclusión social. Del mismo modo, los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y “Participación Infantil” constituyen una apuesta por educar desde y para la transformación social. Tal como señala Giroux (1997), los espacios educativos deben abrirse al debate ético y político, asumiendo una función democratizadora que permita a los sujetos comprender y actuar sobre su realidad.

Por su parte, la participación infantil, considerada un derecho fundamental recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), debe garantizarse desde una mirada integral que reconozca a los NNA como sujetos sociales con capacidad de agencia.

El modelo de intervención no solo incorpora el lenguaje de los derechos como marco legal, sino que lo traduce en prácticas concretas. Reconocer a los NNA como sujetos de derecho implica garantizar su participación, pero también respetar su dignidad, proteger sus trayectorias vitales y promover entornos libres de violencia. Este enfoque se sostiene sobre los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño: no discriminación, interés superior, derecho a la vida y desarrollo, y respeto a la opinión del niño. Estos principios no operan de manera aislada, sino de forma articulada, definiendo la ética de la intervención educativa.

Asimismo, adoptar un enfoque de derechos implica posicionarse frente a las desigualdades estructurales y reconocer que la infancia no está al margen de los conflictos sociales, sino que es parte activa de ellos. Por tanto, innovar desde los derechos también es luchar contra la exclusión, el racismo, el clasismo o el capacitismo que atraviesan nuestras prácticas e instituciones.

La importancia de las dimensiones humanística y social se encuentra en el centro de los dos programas

La importancia de las dimensiones humanística y social se encuentra en el centro de los dos programas. Ambos han resultado ser importantes oportunidades para el crecimiento personal de los participantes, dado que han impulsado la incorporación a la vida comunitaria y asociativa, a la vez que se les ha posibilitado asumir compromisos cívicos y aprender prácticas de participación social y ciudadana. La experiencia del proceso de la implementación ha evidenciado que los CSE son contextos y estructuras adecuadas en

los que es posible generar climas educativos de proximidad y confianza que facilitan oportunidades y estímulos para el desarrollo de las competencias participativas en los NNA.

Hart (1993) define distintos niveles de participación, subrayando la importancia de evitar simulacros participativos que solo refuerzan estructuras jerárquicas. Desde esta perspectiva, los programas se han centrado en fomentar una participación real, progresiva y adaptada a la madurez evolutiva de los niños, niñas y adolescentes.

La figura del educador o educadora deja de ser la de un transmisor de contenidos o gestor de actividades, para convertirse en facilitador, mediador y cuidador del proceso. Esta resignificación del rol implica el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, interculturales y reflexivas. Como propone Puig (2012), educar desde el cuidado es sostener espacios de confianza donde se escuchen las voces silenciadas y se valoren los saberes no hegemónicos.

El modelo SOMOS VOZ se inscribe así en una genealogía de pedagogías emancipadoras que buscan subvertir lógicas adultocentristas, jerárquicas y asistencialistas, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos activos, con agencia y voz propia. Esta perspectiva se entrelaza con el pensamiento de Tonucci (2004), quien plantea que la infancia no es solo una etapa biológica, sino una categoría política desde la cual repensar la organización de lo común.

La innovación no puede dissociarse de esta mirada. Es transformadora cuando permite revisar críticamente las estructuras de poder, redistribuir la voz en el espacio educativo y promover aprendizajes significativos que inciden en la vida personal y comunitaria de los participantes.

## Implicaciones ético-políticas del modelo participativo

Para la implementación de ambos programas ha resultado fundamental poner en práctica determinadas metodologías que transversalizan y comparten ambos programas. En primer lugar, tenemos que destacar la importancia de las metodologías experiencial y participativa.

La participación la entendemos como un derecho y una oportunidad de la ciudadanía a tomar parte de las decisiones que afectan a la vida de las personas y de la comunidad (Hart, 1993) y requiere de un proceso formador de actitudes y el desarrollo de prácticas en torno a la política, así como también de un aprendizaje continuo para su promoción y ejercicio (Sauri & Márquez, 2005).



El modelo SOMOS VOZ se inscribe en una genealogía de pedagogías emancipadoras que buscan subvertir lógicas adultocentristas, jerárquicas y asistencialistas, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos activos

Adoptar un enfoque participativo no es tan solo un giro metodológico, sino una toma de postura ética y política frente a cómo concebimos a la infancia y la adolescencia

Adoptar un enfoque participativo no es tan solo un giro metodológico, sino una toma de postura ética y política frente a cómo concebimos a la infancia y la adolescencia. Implica desnaturalizar la mirada adultocentrista predominante en muchas intervenciones y reconocer a los NNA como interlocutores válidos y capaces de generar conocimiento y transformación social.

Tal como sostiene Tonucci (2004), “cuando se permite a los niños participar en las decisiones que afectan su vida cotidiana, se contribuye a crear ciudades más humanas para todos” (p. 25). En esta línea, nuestras prácticas buscan desjerarquizar las relaciones educativas y favorecer procesos de co-creación de sentido que interpelen a todos los actores implicados: participantes, familias, educadores y comunidad.

La participación es, en este sentido, una forma de justicia cognitiva (Santos, 2009): reconoce saberes subalternos y construye epistemologías desde abajo. Supone abrir las instituciones a nuevas formas de legitimidad, donde la experiencia y la voz de los NNA tengan un valor equiparable al saber técnico o profesional.

La participación activa ha sido esencial para que los niños, niñas y adolescentes se hayan sentido incluidos y comprometidos en todo el proceso

La participación activa ha sido esencial para que los niños, niñas y adolescentes se hayan sentido incluidos y comprometidos en todo el proceso. Involucrar a los participantes de forma directa no solo ha aumentado su sentido de pertenencia, sino que también ha enriquecido el diálogo al interpretar sus voces y miradas. Este enfoque ha contribuido a evitar dinámicas jerárquicas susceptibles de reproducir desigualdades y ha promovido, en cambio, un sentimiento colectivo y horizontal en el desarrollo de las actividades.

De la experiencia con los grupos de adolescentes de *Puzle* y *Trampolín* se desprenden ejemplos representativos de la implementación práctica de estos enfoques. En ambos proyectos, durante el curso 2022-23, se organizaron varias jornadas comunitarias de carácter deportivo y otras de carácter más lúdico-festivas. Estas actividades surgieron como propuesta de los propios grupos en asambleas abiertas o desde organismos de representación como la *Mesa de Juventud* del distrito de Ciudad Lineal. Todos los procesos o acciones comunitarias que se desarrollaron en el marco de la implementación de los dos programas de innovación pedagógica incluyeron: el diseño de la cartelería y la programación, el liderazgo de la dinamización de las actividades, la convocatoria a las familias y a otras entidades del barrio e, incluso, la gestión de permisos municipales (como es el caso del CSE de Ciudad Lineal).

El acompañamiento educativo se centró en facilitar recursos, mediar conflictos y garantizar que todas las voces del grupo fueran escuchadas. La experiencia reforzó habilidades como la planificación, la toma de decisiones compartidas y la gestión del tiempo, además de visibilizar el potencial transformador de la participación real. El éxito de las diferentes jornadas comunitarias generó un efecto multiplicador en otros grupos de NNA y ha motivado a la consolidación de un espacio asambleario que sigue vigente actualmente, como es el caso de *Puzle*, y a la consolidación de la *Mesa de Juventud* en el caso de *Trampolín*.

En este sentido ha sido fundamental ofrecer a los jóvenes un espacio activo para desarrollar y liderar procesos: promoviendo la participación de los NNA en el diseño, implementación y evaluación de las actividades; fomentando el empoderamiento individual y grupal; y visibilizando su protagonismo como agentes significativos en todos los procesos.

Del mismo modo, se ha requerido una metodología activa e inclusiva en la implementación de ambos programas. Así, los profesionales han tenido que actuar como facilitadores y mediadores con las diferentes entidades del barrio, actividades y servicios de la comunidad. Esto ha requerido, por parte del CSE y del equipo de educadores ejecutores de la implementación, llevar a cabo un gran esfuerzo por ofrecer a los NNA y sus familias información actualizada y adaptada de los recursos de su entorno más cercano para que, de forma progresiva, se fueran incorporando a actividades y acciones comunitarias y se pudieran sentir adecuadamente acogidos en la programación de otras entidades. Así se han requerido procesos de orientación y de apoyo para garantizar la incorporación y una integración positiva, ofreciéndoles actualizaciones y variedad en el tipo de actividades, así como buscando la mayor inclusión posible, teniendo sobre todo en cuenta aspectos como la conciliación laboral y familiar.

Siguiendo con las metodologías, y en relación con la incorporación activa a la vida comunitaria de los NNA y sus familias, ha resultado clave la práctica del acompañamiento. De este modo, el educador/a ha sido el guía y la figura mediadora clave para el desarrollo de diversas actividades grupales y acciones comunitarias enmarcadas en el fomento de la autogestión, el trabajo en equipo y la adquisición de las competencias participativas. En este proceso de acompañamiento ha sido necesario que los participantes se hayan sentido escuchados, consultados, así como que hayan experimentado el hecho de que sus decisiones han sido respetadas y consideradas.

## El trabajo en red y la conexión con la comunidad

El trabajo en red y la conexión con la comunidad han formado parte del fundamento metodológico de todo el proceso. Trabajar en red ha resultado ser una acción esencial para la implementación y la sostenibilidad de ambos programas a largo plazo porque participar de la red comunitaria, así como cuidar y generar nuevas alianzas en la implementación, ha posibilitado que los NNA y sus familias hayan desarrollado procesos de participación en el marco de su comunidad. Y es que ambos programas han resultado una posibilidad o medio para facilitar y promover el aprendizaje y la práctica de la participación, entendida como medida de protección y de promoción de la infancia y la adolescencia. Solo si desde la infancia la persona aprende a



Se ha requerido una metodología activa e inclusiva en la implementación de ambos programas. Los profesionales han tenido que actuar como facilitadores y mediadores con las diferentes entidades del barrio, actividades y servicios de la comunidad

Trabajar en red ha resultado ser una acción esencial para la implementación y la sostenibilidad de ambos programas a largo plazo

asumir las responsabilidades sociales y colectivas, en la vida adulta las podrá desarrollar de forma óptima (Hart, 1993).

Gracias al trabajo en red y al compartir con los agentes que la componen la misma mirada y los enfoques propios de la innovación pedagógica, se han logrado sistematizar jornadas comunitarias y actividades lúdico-deportivas, dando continuidad a ciertas alianzas y generando otras nuevas.

Para mantener el contacto con los diferentes espacios y entidades del territorio con los que programar y realizar actividades conjuntas, además de tener un enfoque común de intervención, se ha hecho necesario participar de las reuniones mensuales técnicas. Porque acudir a estos encuentros facilita el proceso de incorporación de los participantes y sus familias en estos espacios.

De todo lo anterior se desprende que, para garantizar la participación de NNA y sus familias en todas las fases de estos programas, se requiere de un equipo educativo especializado que conozca los diferentes recursos del territorio, los servicios y equipamientos de ocio, deporte y cultura, así como los agentes que lo componen. Este aspecto puede resultar una amenaza teniendo en cuenta la rotación del personal educativo dentro de las entidades del sector social. En la puesta en marcha de las coordinaciones y alianzas, es importante no solo conocer los recursos de la comunidad, sino que además es fundamental nutrir las relaciones interprofesionales hasta que los diferentes procesos o actividades queden formalizados. La rotación sistemática de nuestros equipos educativos amenaza constantemente las relaciones y vínculos entre los y las profesionales que componen la red de los territorios.

## **Dificultades detectadas: La implicación de las familias en los CSE**

Una de las complejidades detectadas a lo largo del proceso de implementación de los dos programas ha sido la incorporación de las familias a los mismos. Los motivos que se han identificado y que pueden explicar la baja participación de estas proceden de la falta de tiempo para conciliar vida laboral y familiar. En ningún caso, se han encontrado causas o se han recogido testimonios que se relacionen con la falta de vinculación o confianza en los CSE.

Para superar esta dificultad, se ha hecho necesaria la actualización constante de la agenda de las actividades de ocio, deportes y cultura de los correspondientes distritos, así como el estudio de nuevos canales de transmisión de esta información. Por otro lado, nos ha resultado de gran valor afrontar escalonadamente (por etapas y procesos) lo que consideramos el fenómeno: implicación de las familias. En este sentido se ha manifestado útil la prác-

tica de abordar individualmente cada caso/familia, analizándolo no como un todo sino en base a los siguientes ítems o grados de implicación: ¿está la familia informada de las ofertas y actividades?; ¿se ha recogido su voz en los procesos diagnósticos?; ¿la familia toma decisiones en el diseño de las actividades?; ¿participa de las convocatorias?; ¿acompaña a sus hijos e hijas en el proceso de motivación y/o desarrollo de las actividades de ocio y deporte?; ¿participa de la evaluación de los programas?; ¿la familia forma parte de las coordinaciones que se han derivado de ambos programas?. De este modo, a través de este ejercicio de segmentar el fenómeno de la implicación de las familias, hemos podido enfrentarnos a esta dificultad y hacer un mejor diagnóstico y ajuste de los planes de trabajo y acompañamientos individualizados.



Por otro lado, hemos observado que cuando los niños y las niñas toman decisiones en el diseño de la planificación de las actividades, forman parte activa de la ejecución y son capaces de consolidar mecanismos de evaluación, aumenta considerablemente la garantía de la participación de sus familias en las acciones programadas. Los NNA, en cuanto se sienten más partícipes de los procesos y los protagonistas de éstos, resultan ser los mejores convocantes.

## El reto de la innovación pedagógica: una práctica en construcción permanente

La innovación pedagógica no solo ha implicado incorporar nuevas metodologías, sino también repensar el sentido mismo de la educación. Según autores como Carbonell (2002), innovar es transformar la cultura profesional, los valores institucionales y las formas de relación educativa. En este sentido, el modelo SOMOS VOZ se sitúa en la línea de las pedagogías críticas que entienden la educación como una práctica política y emancipadora (Freire, 1970).

Implementar este modelo de innovación pedagógica y, concretamente, los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y de “Participación Infantil” ha supuesto un reto para la Fundación Valsé desde el momento en que se han incorporado nuevas metodologías de intervención y se ha cambiado el paradigma para la planificación de acciones y actividades. Y es que el desarrollo de las competencias participativas de los NNA requiere de iniciativas que favorezcan la participación en sus entornos más inmediatos, posibilitando, a la vez, que aprendan a tomar decisiones en relación con sus proyectos personales y el desarrollo de su comunidad. La participación, por tanto, requiere de aprendizajes y de práctica. En este sentido, ambos programas han representado una innovación para la entidad, generando cambios y transformaciones en su estructura, entre otros motivos, por ampliar el marco de actuación para

desarrollar acciones, más allá de las instalaciones de nuestros centros, y por generar la posibilidad de que los NNA y sus familias hayan podido conocer más y mejor el tejido asociativo y otros recursos de sus barrios.

Asimismo, investigaciones recientes refuerzan la idea de que las actividades de ocio educativo no solo cumplen una función lúdica o complementaria, sino que constituyen un espacio clave para el desarrollo de competencias transversales fundamentales para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil. En esta línea, Morata et al. (2019) destacan que el tiempo libre educativo permite el desarrollo de habilidades como la autonomía, el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos, todas ellas esenciales para la inclusión educativa y laboral. Estos hallazgos respaldan la apuesta del modelo SOMOS VOZ por resignificar el ocio educativo como un escenario pedagógico de primer orden, donde se construyen no solo aprendizajes significativos, sino también trayectorias de vida con mayor sentido de agencia y pertenencia.

Los cambios han resultado lentos dado que el reto ha sido grande, aunque poco a poco se han ido consolidando los enfoques y las metodologías propias del modelo de innovación, así como abandonando ciertos sesgos propios de la intervención paternalista o adultocentrista. Finalmente, los equipos educativos han logrado interiorizar el enfoque protagónico y normalizar la participación de los NNA en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de las acciones.

La innovación educativa representa hoy uno de los principales desafíos del sector socioeducativo, especialmente cuando se trabaja con poblaciones en situación de vulnerabilidad. No se trata simplemente de renovar técnicas o dinámicas de intervención, sino de transformar las estructuras simbólicas, metodológicas y éticas que sostienen nuestra práctica educativa. Desde esta perspectiva, innovar implica revisar críticamente nuestras propias creencias sobre el poder, la infancia, el conocimiento y la comunidad (Torres Santomé, 2007).

Autores como Dussel (2005) advierten sobre el riesgo de vaciar de contenido la noción de innovación cuando esta se convierte en un eslogan institucional sin una base reflexiva ni ética. Por eso, entendemos que el verdadero reto de la innovación radica en tensionar el modelo tradicional de intervención centrado en la tutela, la verticalidad o la reproducción asistencialista, para dar paso a enfoques más horizontales, emancipadores y centrados en el protagonismo infantil y adolescente.

Además, en el contexto de los CSE, innovar también supone redibujar los límites de lo educativo, reconociendo que el aprendizaje no ocurre exclusivamente en el aula ni bajo formatos preestablecidos. La apertura del modelo SOMOS VOZ a lo comunitario, a los espacios públicos, a las asambleas barriales y a los procesos de co-creación con otros agentes sociales ha sig-

nificado una verdadera disrupción respecto a modelos más cerrados o institucionalizados.

Como señala Garcés (2017), educar desde la innovación crítica es asumir que “nuestras prácticas están hechas de límites y posibilidades” (p. 94), y que solo reconociendo esa tensión se puede avanzar hacia una transformación profunda y honesta de los modos de intervenir.

En suma, la innovación pedagógica que encarna el modelo SOMOS VOZ no es una meta alcanzada, sino una práctica en construcción permanente. Su potencial transformador reside en su carácter procesual, reflexivo y vinculado a los derechos humanos. Apostar por esta innovación es, en definitiva, asumir una postura política frente al tipo de educación y sociedad que queremos construir.



En suma, la innovación pedagógica que encarna el modelo SOMOS VOZ no es una meta alcanzada, sino una práctica en construcción permanente

## El rol de los equipos educativos

El rol de los equipos educativos ha adquirido una centralidad clave en la implementación del modelo SOMOS VOZ. Esta centralidad no está asociada al control ni a la conducción de procesos, sino más bien a la capacidad de facilitar, sostener, acompañar y mediar los vínculos que se generan en los contextos socioeducativos. En este sentido, el educador o educadora ya no se presenta como un referente unidireccional de saber o de autoridad, sino como un actor comprometido con una ética del cuidado, la escucha y la co-construcción.

Esta transformación del rol requiere una resignificación de la práctica profesional. Ya no basta con aplicar metodologías participativas: se necesita desarrollar una sensibilidad específica que permita leer los tiempos, los silencios, los conflictos y las oportunidades que emergen en los procesos comunitarios. La innovación, en este marco, implica también un desplazamiento subjetivo: abandonar el lugar del que “motiva” o “anima” hacia un lugar que acompaña, pregunta y resignifica (Giroux, 1997).

Como apunta Gentili (2001), la tarea del educador transformador no se limita a facilitar aprendizajes individuales, sino que se orienta a “la construcción de sujetos sociales capaces de disputar el sentido de lo común” (p. 110). Por ello, es imprescindible que los equipos educativos dispongan de tiempos institucionales para la formación continua, la sistematización de experiencias, el cuidado mutuo y el análisis ético de su práctica.

Sin estos espacios, el riesgo de desgaste, reproducción mecánica de intervenciones o despolitización de la acción es alto. Por el contrario, cuando se promueve un trabajo en equipo desde la corresponsabilidad, la horizontalidad y el reconocimiento mutuo, emergen prácticas que no solo cuidan a los NNA y sus familias, sino también a los propios educadores y educadoras.

Esta realidad nos lleva a insistir en la necesidad de que los equipos educativos cuenten con tiempo y recursos destinados no solo a la acción directa, sino también a la formación continua, el trabajo reflexivo y el cuidado emocional. La calidad de los programas depende directamente de la calidad del acompañamiento ofrecido, y esta solo se garantiza si los profesionales tienen espacios para compartir, aprender y cuidarse.

Algunas capacidades imprescindibles para el desarrollo de ambos programas han sido la de poseer técnicas de conducción de grupos, así como la capacidad para respetar decisiones, ritmos e intereses de los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Asimismo, se ha identificado la necesidad de incorporar habilidades como la comunicación no violenta, la mediación comunitaria y la gestión emocional de grupos diversos.

La innovación no puede recaer únicamente en el cambio metodológico: exige una transformación del rol profesional, más horizontal, facilitador y comprometido políticamente con los derechos de la infancia. Para ello se ha hecho preciso no solo cuestionar sesgos inherentes a la práctica del trabajo, sino también garantizar el avance hacia intervenciones más reflexivas, integrales e igualitarias.

## El cuidado profesional como dimensión ética y estructural

El cuidado profesional no puede entenderse como un aspecto accesorio o meramente emocional del trabajo socioeducativo, sino como una dimensión estructural que condiciona la calidad y sostenibilidad de cualquier intervención

En el marco de los procesos de innovación pedagógica, el cuidado profesional no puede entenderse como un aspecto accesorio o meramente emocional del trabajo socioeducativo, sino como una dimensión estructural que condiciona la calidad y sostenibilidad de cualquier intervención. Cuidar de quienes cuidan implica reconocer que los equipos educativos, al estar expuestos de manera constante a la complejidad social, requieren espacios sistemáticos de acompañamiento, formación, contención y reflexión.

Como señala Puig (2012), el cuidado es una ética relacional que atraviesa toda práctica educativa comprometida con los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la implementación del modelo SOMOS VOZ ha puesto de manifiesto la necesidad de construir entornos laborales que favorezcan el bienestar integral del equipo, promuevan relaciones de trabajo colaborativas y habiliten tiempos institucionales para el descanso, la autorregulación emocional y la socialización del malestar.

Además, cuidar al equipo implica repensar las condiciones materiales de la intervención: la estabilidad laboral, la claridad de funciones, el reconocimiento de la experiencia y la reducción del trabajo invisible. La innovación, sin estos soportes, corre el riesgo de volverse una exigencia desgastante o una sobrecarga sin sostén.

En este sentido, el cuidado también se proyecta como una dimensión política del trabajo social: exige disputar condiciones más justas, equitativas y humanas dentro del propio sector. Solo así es posible sostener una pedagogía crítica que no se fracture en el día a día de la precariedad institucional.

La figura del educador o educadora deja de ser la de un transmisor de contenidos o gestor de actividades, para convertirse en facilitador, mediador y cuidador del proceso. Esta resignificación del rol implica el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, interculturales y reflexivas. Como propone Puig (2012), educar desde el cuidado es sostener espacios de confianza donde se escuchen las voces silenciadas y se valoren los saberes no hegemónicos.



## Incidencia política y sostenibilidad del modelo

Una de las lecciones clave de esta experiencia ha sido reconocer que la sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas no puede depender únicamente de la voluntad y compromiso de los equipos educativos o de la financiación puntual de proyectos. Es imprescindible incidir en las políticas públicas locales para consolidar un marco institucional que garantice la continuidad de los programas y su integración en estrategias municipales de infancia y juventud.

Esto exige un trabajo articulado entre entidades sociales, administraciones públicas y ciudadanía organizada, que permita transformar los aprendizajes acumulados en propuestas de política pública. La sistematización de experiencias, la producción de conocimiento desde la práctica y la participación activa en espacios de diálogo institucional son herramientas clave para avanzar en esta línea (Santos, 2009).

Asimismo, urge incorporar una mirada estructural al análisis de los contextos de intervención. Las desigualdades sociales, la precarización de la vida y la fragmentación de los servicios públicos impactan directamente en la posibilidad real de ejercer derechos como la participación, el ocio o la educación. Por eso, innovar también implica disputar el sentido de las políticas sociales y abogar por modelos más integrales, redistributivos y centrados en la justicia social. En este sentido, tal y como subraya el reciente informe del Síndic de Greuges de Catalunya (2025), la universalización del ocio educativo debe ser una prioridad de las políticas públicas si se quiere garantizar el acceso equitativo al derecho al tiempo libre como parte del desarrollo integral de la infancia. Las experiencias analizadas en este artículo refuerzan esta tesis, mostrando cómo el acceso sostenido a espacios de ocio educativo y participación genera procesos de empoderamiento, cohesión comunitaria y ejercicio real de ciudadanía desde edades tempranas. En consonancia con esta mirada, los centros socioeducativos se configuran como espacios clave

La sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas no puede depender únicamente de la voluntad y compromiso de los equipos educativos o de la financiación puntual de proyectos

de mediación entre las políticas públicas y las realidades cotidianas de la infancia en situación de vulnerabilidad, haciendo visibles tanto las carencias estructurales como las posibilidades de transformación.

Como sostienen Torres Santomé (2007) y Dussel (2005), la educación — cuando se asume como un proyecto democrático— no puede ser neutral. Su misión es disputar la hegemonía de los discursos y prácticas que perpetúan exclusiones y abrir caminos hacia una ciudadanía plena desde la infancia.

## **Resignificar el tiempo educativo: lentitud, proceso y escucha**

La evaluación continua ha sido uno de los aspectos clave que ha garantizado la calidad y la adaptabilidad del proceso. Los registros, las fuentes de verificación, los espacios de supervisión o compartir buenas prácticas han permitido identificar cuáles han sido los elementos efectivos y cuáles han necesitado ajustes a lo largo del proceso.

La reflexión crítica sobre la participación y las buenas prácticas ha implicado una reconfiguración profunda de la forma en que entendemos y nos relacionamos con los participantes de nuestra entidad.

Uno de los aprendizajes más profundos durante la implementación del modelo ha sido la necesidad de resignificar el tiempo educativo. En un contexto marcado por la aceleración, la fragmentación y la lógica de resultados inmediatos, apostar por una pedagogía transformadora exige reivindicar el valor del proceso, de la espera activa y de los ritmos propios de cada persona y grupo.

La participación no puede forzarse ni medirse en términos cuantitativos o productivistas. Por el contrario, requiere de tiempos extendidos para generar confianza, construir vínculos, abrir el diálogo y sostener los procesos. Como advierte Rosa (2016), la presión por la eficiencia en los dispositivos sociales termina por erosionar la calidad relacional, que es precisamente el corazón de toda intervención educativa significativa.

En esta línea, los CSE han funcionado como espacios donde el tiempo se desmercantiliza: se recupera la posibilidad de detenerse, de reformular lo planificado, de habitar la incertidumbre, de valorar lo imprevisto. Esto ha permitido que los NNA no solo participen, sino que se reconozcan a sí mismos como parte activa del tiempo compartido, capaces de influir en el ritmo, los contenidos y las formas del acompañamiento.

Esta resignificación del tiempo educativo también interpela al rol adulto. Escuchar verdaderamente a los niños y adolescentes requiere tiempo, disponi-

bilidad y presencia genuina. No es posible construir procesos democráticos desde la prisa o la saturación. Por ello, uno de los pilares de la sostenibilidad pedagógica debe ser la creación de temporalidades habitables que permitan procesos lentos, reflexivos y ajustados a las necesidades reales de los participantes.

## Reconstrucción de la relación de los y las profesionales con los participantes y sus familias

El proceso ha estado marcado por tres elementos clave: el fomento de la cultura participativa; la resituación del profesional y de los equipos educativos; y la reflexión y reconstrucción de la relación de los y las profesionales con los participantes y sus familias. Estos tres elementos han resultado esenciales para superar enfoques paternalistas y reduccionistas que a menudo venían prevaleciendo en las intervenciones. Y es que en el camino de la implementación de las metodologías y enfoques de innovación hemos avanzado hacia modelos de trabajo más inclusivos y transformadores.

La resituación de la profesionalidad en el tercer sector exige una reflexión profunda sobre las dinámicas y las condiciones que moldean el trabajo cotidiano en este ámbito. Los profesionales del tercer sector también estamos inmersos en contextos socioculturales que influyen en nuestras perspectivas y decisiones. Reconocer esta realidad es el primer paso hacia una práctica más consciente y comprometida con los derechos de los NNA y sus familias. Reconstruir la relación con la población destinataria ha significado entender a los participantes como sujetos activos con voz, agencia y sabiduría propia. Este motivo ha sido fundamental para romper ciertas dinámicas de poder y actitudes reflejo de enfoques paternalistas que desvalorizan la agencia de los jóvenes y su capacidad para generar cambios en sus propias vidas.

Esta redefinición no hubiera sido posible sin la sensibilización y la formación que han acompañado a la implementación del Modelo de Innovación. Esta inversión ha fomentado la horizontalidad en las dinámicas y ha promovido relaciones más colaborativas.

Los profesionales han hecho un gran esfuerzo por trabajar de forma continua en el cuestionamiento de los sesgos de sus intervenciones. Facilitar que los y las participantes se hayan sentido parte activa del proceso y responsables del mismo, lograr definir objetivos conjuntos, asignar tareas o responsabilidades compartidas, realizar acuerdos e incorporar la autorreflexión como un proceso constante ha resultado fundamental para crear espacios seguros e implementar una metodología participativa que ha pretendido que todas las voces sean escuchadas y promover la horizontalidad y el respeto en el marco de los derechos de la infancia.



El proceso ha estado marcado por tres elementos clave: el fomento de la cultura participativa; la resituación del profesional y de los equipos educativos; y la reflexión y reconstrucción de la relación de los profesionales con los participantes y sus familias

Esta resignificación del tiempo educativo se alinea con lo planteado por Morata y Alonso (2019), quienes defienden que el tiempo no puede ser concebido únicamente como una variable organizativa, sino como una dimensión pedagógica con capacidad para construir subjetividades y fomentar una ciudadanía activa. En su análisis, el tiempo educativo actúa como un recurso estratégico que posibilita procesos de identidad personal y pertenencia colectiva, especialmente en contextos inclusivos donde las desigualdades estructurales tienden a reproducirse. En este sentido, gestionar el tiempo con intencionalidad pedagógica permite crear espacios de escucha, reflexión y participación que impactan directamente en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

## **Reflexiones finales: hacia una cultura institucional transformadora**

Podemos concluir que los centros socioeducativos son una escuela de participación social y ciudadana donde los NNA son considerados agentes activos, conocedores de sus problemas y protagonistas de sus decisiones, capacitados para participar de manera consciente y activa en la formación, en la elección de sus actividades y en la planificación y la gestión de su vida personal, social y política.

A la luz de esta experiencia, es necesario destacar que la innovación pedagógica no puede concebirse como una acción aislada o técnica, sino como una estrategia institucional transformadora. Ello implica revisar marcos teóricos, posicionamientos éticos y prácticas cotidianas desde un enfoque sistémico que articule formación, acompañamiento y evaluación permanente.

En este sentido, avanzar hacia una cultura de innovación genuina requiere procesos de autorreflexión profesional, espacios de supervisión técnica y dispositivos que garanticen la participación protagónica de los NNA como sujetos de derecho. Asimismo, es fundamental que las entidades del tercer sector asuman un rol más político en la defensa de los derechos sociales, interpelando estructuras adultocentristas, jerárquicas y asistencialistas que aún perviven en muchas prácticas educativas.

El modelo SOMOS VOZ, si bien desafiante, ha demostrado que es posible generar transformaciones profundas con recursos limitados, siempre que exista una voluntad institucional clara y una apuesta por el trabajo comunitario desde lo cotidiano. Reconocer el valor de la infancia como ciudadanía activa no solo mejora la calidad de las intervenciones, sino que también fortalece el tejido social y democratiza los procesos educativos.

En definitiva, la implementación de los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y “Participación Infantil” ha supuesto un ejercicio de transformación para estos dos CSE de la Fundación Valsé, pero también una oportunidad para resignificar el sentido de nuestro trabajo educativo. Hemos aprendido que la innovación no siempre requiere grandes recursos, pero sí compromiso, escucha activa y voluntad de revisar nuestras prácticas.



A futuro, consideramos clave seguir fortaleciendo la articulación territorial, la formación continua de los equipos y la evaluación participativa como pilares para la sostenibilidad de estos dos programas. También se vuelve imprescindible incidir en las políticas públicas locales, para que este tipo de programas no dependan exclusivamente de la voluntad de las entidades sociales, sino que formen parte de una estrategia común de promoción de derechos. En un contexto de creciente complejidad social, apostar por la participación infantil y la innovación pedagógica no es solo una opción metodológica, sino un posicionamiento ético y político. Porque los niños y niñas no son solo el futuro: son el presente, y tienen derecho a ser escuchados, a decidir y a construir junto a nosotros y nosotras la comunidad que quieren habitar.

Rocío López de Castro  
Fundación Valsé  
Área de proyectos e innovación social  
rocio.lopez@salesianas.org

## Bibliografía

- Cañellas, C., Morata, T. & Rocha, J. A. (2023). Cohesión social, interculturalidad y ocio educativo en Catalunya. En T. Morata, E. Palasí, & E. Tobalina (coords.). *Ocio educativo y acción sociocultural: Construyendo modelos para el desarrollo de personas y comunidades*. Editorial Graó.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Dussel, I. (2005). *Políticas del conocimiento y reformas educativas*. UNESCO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Gentili, P. (2001). *Pedagogía de la igualdad*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. UNICEF.
- Morata, T. & Alonso, I. (2019). El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En I. Alonso & K. Artexe (coords.). *Educación en el tiempo libre: La inclusión en el centro* (pp. 37–52). Octaedro.

- Morata, T. & Palasí, E. (2023). Ocio y participación de niñas, niños y adolescentes: el tiempo libre educativo como marco de construcción de ciudadanía activa. En I. Revetllat & V. Cabedo (coords.). *Participación social de los niños, niñas y adolescentes: Guía de buenas prácticas para su desarrollo* (pp. 111–153). Tirant Lo Blanch.
- Morata, T., Palasí, E., Marzo, M. & Pulido, M. A. (2019). *Competencias clave desarrolladas en el Tiempo Libre Educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil*. Grupo de Investigación Innovación y Análisis Social (GIAS), Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, Universidad Ramon Llull.
- Morata, T., Palasí, E. & Rocha, J. A. (2020). Ocio y participación juvenil: El tiempo libre educativo como espacio de aprendizaje y práctica de la participación. En *Ocio y juventud: Sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 181–202). UNED.
- Puig, J. M. (2012). *Ética del cuidado y educación*. Graó.
- Rosa, H. (2016). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.
- Sauri, J. & Márquez, M. (2005). *La participación infantil: Una mirada desde la educación*. Graó.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2025). *Informe La universalización del ocio educativo en Cataluña*. Síndic de Greuges de Catalunya.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Rui-pérez.
- Torres Santomé, J. (2007). *Currículum, cultura y sociedad*. Morata.