

MATERIALES, HERRAMIENTAS Y BUENAS PRÁCTICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Colección Red-es de Desarrollo a Escala Humana/1

Grupo Motor de Almensilla
Almensilla (Cor)Suma Responsabilidad

**¿Quieres mejorar Almensilla?
Tienes alguna idea, propuesta, iniciativa o sueño?**

En estas mesas hemos organizado:

- Semana Consumo Responsable.
- Crowdfunding 'Almensilla (Cor)Suma Responsabilidad'.
- Taller de Autoconstrucción de Bike Park.
- Partido de Fútbol Basileo.
- Encuentro Musikkultural Hip-Hop Almensilla 2014.
- II Jornada de Juegos de Mesa.

+Info:
alredandoencuentros.org
info@alredandoencuentros.org
0125382000
0125382000

¿Participas?
Los Lunes a las 18:30 h. en
Dña. Paquita, junto al CEIP El Olivo.
Los Jueves a las 19:00 h. en el
Área de Bienestar Social, C/ Aire.

Y ahora estamos preparando:

- II Jornada de Senderismo Nocturno
- Taller de HBoying (Break-Dance)
- Decoración de Rotonda
- II Jornada de Autoconstrucción de AlmenPark

ORGANIZA: Grupo Motor Almensilla

PATROCINAN: UN A

PROMUEVE: Ayuntamiento de Almensilla, Área de Bienestar Social

DINAMIZA: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad

EN-RED ANDO

TUS PROPUESTAS SON VALIOSAS

Informa en el teléfono 952779422
www.alredandoencuentros.org
info@alredandoencuentros.org
Área de Bienestar Social
Almensilla

Asamblea de Propuestas
martes 25 de febrero
a las 17:00 horas
Salón de Plenos
Edificio Ayuntamiento de Almensilla

Concurso de ideas y propuestas de Actividades

Plazo de presentación: entre 17 y 24 de febrero.
Lugar: Área de Bienestar Social del Excmo. Ayuntamiento de Almensilla, C/ Aire.
Decisión de la Ley 2/2012 (Ley 10 de la Junta de Andalucía).
¿Quiénes pueden presentarlas?
Niños, niñas y jóvenes en formulario normalizado

SEMANA Almensilla (Cor)Suma Responsabilidad
19-24 de marzo

¿DECIDES O DECIDEN?

En febrero y marzo, Almensilla por el consumo responsable.
Más tuya, más de todos y todas.
Si queremos, podemos. ¿Yas a permitir que te lo cuenten? **VIVELD**

¿Cómo puedes cambiar tu pueblo y tu vida cotidiana?

COORGANIZAN: Área de Bienestar Social del Excmo. Ayuntamiento de Almensilla, Asociación **EnREDando Encuentros** "Red-es de Desarrollo a Escala Humana"

Jorge Ruiz Morales

ENTIDAD PROMOTORA



EnREDando Encuentros

Red-es de Desarrollo a Escala Humana



Grupo de Investigación
Educación de Personas Adultas y Desarrollo



COFINANCIADO POR CROWDFUNDING



Espacio de Educación Libre
y Crianza en Comunidad



***MATERIALES, HERRAMIENTAS Y BUENAS PRÁCTICAS PARA
LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LOS PROCESOS DE
PARTICIPACIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES***

Jorge Ruiz Morales

Coeditan:

Sevilla: Grupo de Investigación “Educación de Personas Adultas y
Desarrollo” Universidad de Sevilla y Red de Impresión

Red-es de Desarrollo a Escala Humana/1
(Colección de Libros)

Directora: Estefanía Teban Gómez y Jorge Ruiz Morales

Comité Científico:

Dra. Dolores Limón Domínguez (Universidad de Sevilla, Sevilla, España)

Dr. Francisco F. García Pérez (Universidad de Sevilla, Sevilla, España)

Dra. Rocío Valderrama Hernández (Universidad de Sevilla, Sevilla, España)

Dr. Jorge Ruiz Morales (Universidad de Sevilla, Sevilla, España)

Jose Luís Carrasco Calero (Consejería de Educación, Sevilla, España)

Todos los volúmenes de la colección son evaluados por dos revisores anónimos.

Número 1 de la colección “Red-es de Desarrollo a Escala Humana”.

Coeditan: Grupo de Investigación “Educación de Personas Adultas y Desarrollo” Universidad de Sevilla /Red de Impresión.

© Jorge Ruiz Morales

Número 1 de la colección “Red-es de Desarrollo a Escala Humana”.

© Jorge Ruiz Morales

I.S.B.N.: 978-84-948700-2-6

D.L.: SE 1171-2018

Diseño, Maquetación y Corrección del Libro: Raúl Fajardo



Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Esta licencia permite:

- Copiar, distribuir, exhibir e interpretar este libro, siempre que se respete la autoría de textos e imágenes que corresponden al autor y deberá aparecer reflejado.

Este libro ha sido posible a la colaboración desinteresada de la ciudadanía y entidades que a través de la Plataforma Goteo han depositado sus colaboraciones y apoyos para que esta edición haya sido posible, como parte del Proyecto “Almensis (Con)Suma Responsabilidad”.

Proyecto Cofinanciado en Crowdfunding (Plataforma Goteo) por:



Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad



Ciudadanía:

Dolores Limón Domínguez, Jose Luís Carrasco Calero, María Carrasco Limón, Francisco García Pérez, Itziar Aguirre, Paloma Gómez Ortiz, Óscar Rubio, Lucía Benítez, Jose Manuel León, Rafael Méndez Cobos, Sonia Ruiz Morales, Rocío Pérez Portero, José Gil Rivero, Nuria Martín, Kiko Valle, Carmen Ortiz, Antonio San Román Vidal, María Bueno Fernández, Miguel Ángel Sainz Pérez, Antonio Vidal, Clara Aguilar, Concha Blasco, Mercedes Izquierdo, Enrique Ruiz Margarit, Isabel Morales Benítez, Marcos Rivero Cuadrado, Estefanía Teban Gómez, César Muñoz Jiménez, Bernd Schedel, Pablo Checa, Alumnos/as de 4ºA y 6ºB CEIP Ntra. Sra. de la Antigua, ...

Comercios de Almensis:

Multiprecios Conchi, Librería Yoli, Bar Telecinco, El Horna de la Abuela Alegría, Zoovida, Bar Capacho, Mercería La Tienda, Bar La Carretona, Ferrería Hnas. Rubio, Asador Cortijo, Parafarmacia Almensis, Alimentación Yessy, Peña Bética “Adolfo Rivas”

ÍNDICE

Prólogo	5
Hacia una sociedad humanizada con la participación de niños, niñas y jóvenes	7
PARTE PRIMERA. Contextualización teórica	13
1.1 Los procesos de participación con niños, niñas y jóvenes. Aproximaciones a praxis educativas emancipatoria.	15
1.2 La educación democrática como oportunidad para el desarrollo de las competencias clave	23
1.3 La necesidad de una sociedad cohesionada y ecológica para lograr un reequilibrio sustentable	29
1.4 Iniciativas de educación libre para construir alternativas en la sociedad de hoy	41
1.5 La didáctica de las ciencias sociales en una encrucijada de culturas: oportunidades y retos	49
1.6 La investigación social y educativa un bien común en riesgo	59
PARTE SEGUNDA. Propuesta metodológica para transitar hacia la construcción de experiencias de educación democrática	65
2.1 Materiales y herramientas para la transformación social desde los procesos de participación con niños/as y jóvenes	67
2.2 EsPaCioS: una metodología en construcción desde la participación con niños, niñas y jóvenes	73
2.3 La construcción de materiales y herramientas a través de los procesos de dinamización y participación	83
2.4 Analizadores que cuestionan los procesos de participación y ayudan a configurar la democracia	93
2.5 Conocer las ideas y concepciones sobre la participación	99
2.6 El trabajo por proyectos y los problemas socioambientales	105
2.7 Juegos de simulación que promueven la participación	111
2.8 Diseño de materiales y recursos didácticos: un apoyo en el proceso de construcción de conocimientos escolares y sociales	119
PARTE TERCERA. Buenas prácticas para el crecimiento personal, la cohesión y la transformación social	125

3.1	Almensilla (Con)Suma Responsabilidad. Análisis de una experiencia en construcción desde un enfoque de Desarrollo a Escala Humana	127
3.1.1	Programa Deporte en la Escuela, convertir el deporte en un instrumento para el cambio	135
3.1.2	Concurso de ideas para construir el patio de educación infantil	143
3.2	Los Presupuestos Participativos de Sevilla	147
3.2.1	Alternativas de ocio nocturno en los centros cívicos, una iniciativa de corresponsabilidad en el ocio y tiempo libre	153
3.2.2	Taller de comunicación y radio, flotando en las ondas	157
3.2.3	El cine de verano y la feria del libro, dos propuestas que arrancan de la escuela	163
3.2.4	Taller intergeneracional: una propuesta de cohesión desde la participación	167
3.3	La educación democrática y la participación en la escuela	171
3.3.1	Consejos de representantes en los centros educativos	177
3.3.2	Los planes de convivencia y la mediación, oportunidades para la autogestión	183
3.3.3	El plan de apertura en los centros educativos desde las ideas y propuestas del alumnado	187
3.3.4	Las efemérides, una excusa para dinamizar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares y la comunidad	191
3.3.5	La configuración de los espacios desde la autoconstrucción de juegos infantiles en patios de colegio	197
3.3.6	Todos podemos enseñar, todos podemos aprender	203
3.3.7	Comunidades de aprendizaje, propuestas para una acción comunitaria integral	207
	PARTE CUARTA. Propuestas e Ideas para la Transformación Social y Educativa	211
4.1	Nuevas perspectivas, estrategias y propuestas para incrementar la democracia directa en nuestra sociedad	213
4.2	Plan municipal de dinamización de la participación ciudadana y las democracias participativas	219
4.3	¡A participar aprendemos participando!	241
	Bibliografía	255

“Poco a poco se nos va aclarando la evidencia de que será muy difícil encontrar una alternativa a la sociedad autoritaria si no tenemos una praxis de colaboración con las personas en cada una de sus etapas de desarrollo, desde la infancia hasta la adultez”.

“No se logrará una verdadera democracia en los adultos sin el esfuerzo de crear relaciones de respeto mutuo también con los niños”.

Wild (2011:98)

Este libro surge del profundo agradecimiento a mi familia, quienes me han enseñado con su ejemplo de vida sin pretenderlo, con las que me he sentido apoyado y querido, desde el amor, la confianza y el respeto.

A mi pareja Estefi, a mis hijas, Iris y Mar, con quienes sigo aprendiendo diariamente.

A mi amiga Lola y mi amigo José Luis con quienes he crecido como profesional y persona, siempre aprendiendo de su saber y profesionalidad.

Este documento utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos o citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, debe entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

Prólogo

Por DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ
DIRECTORA DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y DESARROLLO. UNIVERSIDAD
DE SEVILLA HUM596

Quiero comenzar este prólogo haciendo una afirmación en la que creo profundamente, la sociedad actual necesita la capacidad creadora de la infancia, la búsqueda de salidas alternativas a los conflictos de hoy; suponen reto de escuchas y complicidades. Corresponde a las ciencias sociales y humanísticas y a las instituciones docentes e investigadoras la principal carga y responsabilidad de atender dichas escuchas, y visibilizar la creatividad espontánea de una parte de la población sin contaminación y con una capacidad de entrega sin límites.

En este nuevo libro que sigue a otros sobre participación y transformación social desde la más tierna infancia, nos abre una puerta mágica muy necesaria, la capacidad de soñar en nuestras aulas, pero sobre todo la necesidad de vincularse a una realidad en continua construcción desde nuestro compromiso cotidiano. Es un trabajo de investigación acción, donde los investigadores pueden ser de primero de educación infantil, son conscientes de lo que les gusta y lo que no, se sienten con toda la capacidad de lucha para mejorar, cuidar y cuidarse.

Puede ser que este trabajo que tienes en tus manos, sea antesala de los siguientes libros que ya estén en estas pequeñas personas en edad, pero grandes en metas y capacidad de trabajo. La infancia nos enternece y nos cuestiona nuestra forma de hacer, el estilo de investigar desde las primeras edades, la forma de preguntarse, de involucrarse y el apasionamiento en las tareas vitales, nos acerca a un concepto de vida sencilla y saludable.

Para lograr la información de este libro se ha experimentado desde una educación democrática, donde se ha dado lugar a la participación directa, desde donde personas que se sienten escuchadas y útiles crecen en realidades complejas. El contenido por tanto es fruto de una investigación continua que se reconoce a lo largo de más de tres cursos consecutivos; la trayectoria dinámica desde diferentes proyectos de innovación sobre participación, cooperación, inclusión y corresponsabilidad han dado sus frutos. Sobre todo se ha puesto a disposición de quienes quieren compartir aprendizajes.

Este libro contiene mucho más que capítulos, es una práctica profesional y una cosmovisión, un modo de entender la sociedad, la crianza y la vida, desde el compromiso con la transformación social.

Cada parte tiene entidad por sí misma, nos va adentrando en diferentes planteamientos teóricos, estrategias, prácticas y propuestas de acción que nos invitan a replantear la escuela, la sociedad y el mundo en el que vivimos.

Este trabajo contiene información que sugiere reflexiones de gran interés para profesionales de la educación y quienes trabajan día a día con niños, niñas y jóvenes en procesos de dinamización y participación en contextos sociales y escolares.

En síntesis, creo que las aportaciones que presenta, suponen un paso importante en el desarrollo de un campo de investigación construido en la acción, que aporta perspectivas de análisis, estrategias y materiales que son productivos para educadores, profesorado, animadores socioculturales, pedagogos y trabajadores sociales.

A ello habría que unir la labor de sistematización rigurosa que se ha hecho para fundamentar los contenidos que se ofrecen en este manual, que además recogen de modo muy riguroso el trabajo realizado en los Presupuestos Participativos de Sevilla, Almensilla (Con)Suma Responsabilidad, Su Eminencia, Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad y tantos otros procesos en los que el autor ha participado como coordinador, investigador, dinamizador y educador, desde los años 90.

Hacia una sociedad humanizada con la participación de niños, niñas y jóvenes

El comienzo del siglo XXI empezaba sembrando esperanzas con aires de cambio en lo que a la participación de niños, niñas y jóvenes se refiere, en un periodo de tres años, los Ayuntamientos de Sao Paulo (2003), Sevilla (2004) y Córdoba (2005) posibilitaban la participación directa de este sector de población en los procesos de Orçamento Participativo y Presupuestos Participativos, con un nivel de autonomía importante y reconociéndoles la capacidad de proponer, reunirse, expresar sus ideas, decir su pensamiento, mostrar sus saberes, establecer diálogos con el mundo adulto y entre ellos de un modo horizontal.

Niños, niñas y jóvenes experimentaron en estos y otros lugares, porque los procesos se fueron extendiendo a otros territorios y fecundado la puesta en marcha de otras iniciativas, la importancia que tiene sentirse escuchado, tenido en cuenta, importantes para su ciudad y su pueblo, centros educativos y comunidades de referencia.

La ciudad, el entorno urbano, estaba dando el paso de dejar de ser un espacio privilegiado de uso para una parte de la población, para convertirse en un lugar habitable para más personas que participan en su reconstrucción, organizado, especializado, con sitios y lugares diferentes, según qué distintas personas lo habitan, configurado por la ciudadanía, como así lo anunciarán Tonucci (2001, 2003), Muñoz (2003, 2004, 2007, 2008), Limón (2001, 2002, 2013) y García (1999, 2009).

Se inauguraba un diálogo democrático en la ciudad que posibilita nuevas ideas, propuestas y acciones desde una parte de la población que ha permanecido ajena a la construcción del hábitat urbana, que ha sentido en sus carnes como sus formas de estar y entender el espacio público han sido ignoradas y/o prohibidas expresa y tácitamente (jugar en las plazas, pintar las paredes, bailar en la calle, escuchar música, relacionarse sexualmente, etc.).

Vázquez (2007), (quien fuera Coordinador Pedagógico y luego Director de la Escuela Taller de Miraflores durante más de 20 años) expresaba esto en un grupo de discusión intergeneracional de modo muy claro:

Como seamos la gente adulta la que tengamos que hacer las transformaciones vamos listos, aquí no cambia nada, en absoluto, como no sean otra gente las que vayan de verdad con ideas nuevas, con ganas, con ilusión, con energía, empujando, haciendo aportaciones distintas, no va a cambiar nada importante. Cambiará el sitio de los bolardos de la calle, pero no va a cambiar nada importante.

La democracia participativa tiene profundas implicaciones para todas las sociedades con independencia del modelo económico y político que tengan como referencia, las propias relaciones humanas se ven afectadas en la vida cotidiana si tomamos en consideración una participación intergeneracional y de todas las ciudadanías.

Desde la perspectiva de Muñoz (2003) y Ruiz-Morales (2009, 2014) las ciudadanías son al menos cuatro, aunque cada una de las personas pueda formar parte de algunas de ellas simultáneamente, pero nos sirve esta diferenciación para saber caracterizar sus formas de actuar. Por un lado estaría la ciudadanía política formada por los representantes políticos; por otro la ciudadanía técnica que tiene además su propio lenguaje profesional; por otro la ciudadanía asociada, compuesta por todas aquellas personas que forman parte

de asociaciones o colectivos organizados; por último la ciudadanía no asociada, que la conforman todas aquellas personas que de algún modo quieren participar, pero que lo hacen sin ningún tipo de estructura organizativa, en esta última se encuentran la mayoría de las personas y sobre todo niños, niñas y jóvenes. Es obvio que la ciudadanía no asociada es la más inestable, débil y más invisible en los procesos participativos.

La educación escolar, las instituciones y la sociedad en general tienen la tarea de lograr el vínculo entre “educación-democracia-participación”, por ello Domínguez (2010, p. 1) desde el Foro Social de Madrid plantea que:

Una escuela democrática para una sociedad democrática y para un orden mundial democrático. Defenderemos una democracia escolar, que eduque a los ciudadanos como demócratas y democratizadores, para que democratizen la sociedad mediante la participación, el autogobierno y la autogestión en todos los ámbitos de la sociedad civil (**Democracia cívica**), en todos los ámbitos del sistema productivo (**Democracia económica**) y en todos los ámbitos institucionales del estado o sistema jurídico-político (**Democracia política**) y para que luchen por un orden mundial o económico, jurídico-político y cultural democrático, justo y solidario.

La interrogante ¿otro mundo es posible? guarda relación con la intención de construir un modelo alternativo y una sociedad humanizada, que tiene como eje fundamental la persona y su relación con la naturaleza. El potencial humano que poseemos cada una de las personas, que poblamos el planeta Tierra, responde a un programa interno evolucionado desde nuestros ancestros, que desde que somos bebés vamos mostrando, utilizando y desarrollando en íntima relación con los contextos, primero familiar, después social, cultural, escolar, ambiental y por último económico y político. Aunque en las últimas décadas se esté produciendo sobre la vida de los niños y las niñas una influencia cada vez de modo más temprana, de lo económico, escolar y político, alterando el orden en el que se han producido las primeras relaciones del ser humano con su entorno y el progresivo conocimiento social. Según Blázquez (2010, p. 133):

Los hábitats en los que se desarrollan los mamíferos desde la gestación a la vida adulta. Son los siguientes:

Al comienzo de la vida: el útero, durante la gestación.

Nada más nacer, el cuerpo de la madre.

Cuando se va creciendo, la relación con los hermanos.

Y el resto del mundo a lo largo de la vida.

Este es el orden que siguen las relaciones del ser humano desde sus primeros momentos de vida hasta que va despidiéndose, apagándose, viviendo esa “tercera infancia”, que es volver al lugar de donde procedemos.

Una sociedad humanizada requiere un trabajo de transformación profundo de las instituciones (sanitarias, educativas, asistenciales, medioambientales, económicas, etc.), de las relaciones sociales y familiares, de la toma de decisiones, que considere la quinta esencia del ser humano, su potencial y la capacidad de investigar, aprender, equivocarse, arriesgarse y cambiar.

La participación de niños, niñas y jóvenes nos asegura una mirada distinta de la realidad, un cambio de perspectiva, ampliar las posibles actuaciones ante los conflictos socioambientales, desacelerar los procesos de toma de decisiones, los ritmos de vida, acompasar y modular nuestros comportamientos haciéndolos más respetuosos con la propia naturaleza de nuestro ser y la de nuestros semejantes, lograr un mayor vínculo con el medio

ambiente desde los primeros momentos de nuestra existencia y a lo largo de la vida.

La crisis civilizatoria que nos avisa de la necesidad de un cambio de paradigma puede convertirse en la oportunidad de construir una sociedad más humanizada con la necesaria implicación y compromiso de toda la ciudadanía, niños/as, jóvenes, personas adultas, tejido social, económico, representantes políticos y profesionales. Podemos ponernos a trabajar en un sentido, aunque lo hagamos desde diferentes instancias y siguiendo diferentes caminos, pero la utopía necesaria, para lograr un reequilibrio sustentable, pasa inexcusablemente por el concurso y la participación de niños, niñas y jóvenes en la toma de decisiones.

El derecho a decidir es consustancial al ser humano, lo recogen la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la Convención de los Derechos Humanos, y las diferentes normativas internacionales, nacionales, autonómicas y municipales, no es cuestión de legislar más, sino de cambiar el estatus desde una praxis socioeducativa, un compromiso político y presupuestario.

Nuestra sociedad necesita cambiar las inercias, los modelos de funcionamiento, las prácticas burocráticas y la cultura deshumanizante que impregnan la vida de las instituciones, incluida la de la propia escuela, requiere de planes, programas y estrategias que partan de procesos de dinamización, participación e investigación que sustenten los pasos que vamos dando, cada euro que gastamos en democracia directa, se revierte a la sociedad en forma de credibilidad, transparencia, confianza, cohesión y autoestima.

Cuando el reto de las sociedades occidentales es enfrentarse al desafío del hambre, la pobreza, los extremismos y el terrorismo suicida, la prevención radica en el reconocimiento del otro como ciudadanía de pleno derecho. La protección y el sentimiento de ese estatus de ciudadanía es lo que añoran millones de niños y niñas en todos los rincones del planeta, sentir que son sujetos de derecho ofrece un instrumento letal contra cualquier forma de dogmatismo, adoctrinamiento y violencia.

¿Tienen precio las transformaciones sociales necesarias en el tránsito hacia una sociedad humanizada? Sí, pero un coste reinvertido, que revierte en una mayor calidad de vida de las personas, que genera ilusión, alegría, satisfacciones, que mejora las expectativas y la confianza en uno mismo, que favorece el desarrollo de las potencialidades del ser humano, su quinta esencia.

Un euro gastado en democracia directa genera mejor salud integral en la ciudadanía, niveles más altos de formación y competencia, mayores expectativas sociales y educativas, confianza en las instituciones y los/as profesionales, co-responsabilidad en las acciones de las administraciones públicas, sentimiento de identidad y pertenencia a un territorio, fiscalidad y control en las decisiones que nos afectan a todos y todas, redistribución de las riquezas, rentabilidad social y económica.

Los conocimientos científicos que poseemos en las distintas áreas de conocimiento, la capacidad de investigar que ha desarrollado el ser humano en la actualidad, y los distintas iniciativas, proyectos, experiencias y buenas prácticas que poseemos hoy, pueden servir como herramientas para empezar a construir una sociedad humanizada y el sustrato desde donde nutrir estos procesos sociales, políticos y educativos.

Sumando los procesos de autogestión en todos los ámbitos de la vida del ser humano que se han construido en los distintos continentes, tenemos para tejer una red de redes, una “internet” de proyectos sociocomunitarios que sitúan a la persona como elemento central del desarrollo a escala humana.

Sin embargo el camino es más complejo, está menos transitado y construido, cuando se trata de tomar en consideración el derecho a decidir de niños, niñas y jóvenes, y esta es la labor de este libro. Hacer más visible el potencial humano que atesoramos las personas desde las primeras etapas de nuestras vidas, mostrar la necesidad de nuevas metodologías, propuestas y estrategias didácticas que podemos utilizar en la educación escolar y social, y por último tomar conciencia de que un espacio social adecuado y preparado para niños, niñas y jóvenes lo es también para las personas adultas, eleva la calidad de vida de la sociedad.

A esta labor ha dedicado su vida el autor en los últimos veintidós años desde diferentes frentes y ámbitos, la participación estudiantil, el asociacionismo, la acción comunitaria integral en zonas desfavorecidas, la formación de profesionales, la coordinación y desarrollo de proyectos de investigación, dinamización y participación sectorial en la ciudad de Sevilla, la impartición de conferencias, organización de jornadas y seminarios, la producción audiovisual de estas experiencias y la difusión de estos procesos, siempre en íntima relación con nuevas propuestas y proyectos, desde la Asociación Enredando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana”, ahora desde la docencia en la Universidad de Sevilla y la Universidad Internacional de la Rioja.

Este libro se nutre y contextualiza en la praxis vivida en primera persona en dos procesos de participación con niños, niñas, jóvenes y personas adultas, el primero en los Presupuestos Participativos de Sevilla (PPS) y el segundo Almensilla (Con)Suma Responsabilidad, ambos entrelazados por un proceso investigativo que fue la tesis doctoral presentada en la Universidad de Sevilla en enero de 2014, que llevaba por título: *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005-2008*.

Ambos proyectos de co-investigación y dinamización de la participación recogieron el reconocimiento de instituciones que valoraron el alcance del trabajo que de modo teórico-práctico se recoge en este libro.

Los Presupuestos Participativos de Sevilla fueron distinguidos como Buena Práctica en Participación Ciudadana, por el Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (OIDP) en el año 2006, junto con otras experiencias de calado internacional como Rosario (Argentina), Buenos Aires (Argentina), Porto Alegre (Brasil), Fortaleza (Brasil), Sao Paulo (Brasil), La Paz (Bolivia), Barcelona (España), Cotacachi (Ecuador), etc. En este caso se reconocía expresamente la apuesta realizada por la ciudad de Sevilla en favor de incluir a niños, niñas, jóvenes, sectores de población como las mujeres, colectivos de migrantes y LGTBI en los procesos de participación ciudadana que estaban generándose en la ciudad.

Almensilla (Con)Suma Responsabilidad era reconocida como experiencia singular y galardonada en el III Certamen Andaluz de Buenas Prácticas de Educación Ambiental y Sostenibilidad Local, convocado por la Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio de la Junta de Andalucía y la Federación Andaluza de Municipios y Provincias (FAMP) en

noviembre de 2014, precisamente por poner en marcha un proceso de participación con niños, niñas y jóvenes que buscaba la transformación del territorio con la implicación y compromiso de este sector de población.

En esta obra se incorporan procesos, prácticas y herramientas que desde una mirada actualizada muestran las oportunidades que encierra la participación de niños, niñas y jóvenes para la sociedad humanizada.

La sociedad humanizada es un proyecto utópico en construcción que implica una transformación social co-protagonizada por el ser humano desde el profundo conocimiento y respeto a la madre naturaleza, que implica/genera un cambio profundo en las relaciones de poder, desde la triple perspectiva de lo micro, lo meso y lo macro. Busca la disolución de las jerarquías, y en consecuencia de los procesos de dominación y sumisión que afectan hoy a nuestras sociedades, la sociedad humanizada se fundamenta en una Ecología de la Libertad y una praxis socioeducativa de Pedagogía Orgánica.

Estas páginas son en sí mismas proyecto y experiencia, propuesta y memoria, idea y testimonio, semilla y sustrato, una invitación a construir otro mundo mejor, sustentable, inclusivo, equitativo y justo.

Cuando encendemos la televisión, buscamos en las redes sociales, esta nos devuelve una imagen bastante deformada de una realidad aniquilante, desde estas páginas alentamos a la desconfianza en cualquier forma de mito que el sistema neoliberal, capitalista o comunista nos quiera mostrar como solución de nuestra realidad precarizada.

Una sociedad será humanizada, cuando sea co-protagonizada por nosotros y nosotras, por todas y cada una de las personas, mediante espacios de participación interconectados, con suficiente autonomía y a la vez interdependencia, que pongan sobre la tablero de ajedrez el conjunto de consecuencias que tiene cada movimiento, cada medida, cada decisión, para que podamos actuar de modo co-responsable con la vida.

Desde esta mirada se plantean las metodologías, las estrategias, las ideas, propuestas, pistas, experiencias y se lanzan nuevas iniciativas, porque nuestra investigación es acción en sí misma. Nos permite conocer y actuar, reflexionar y diseñar nuevas herramientas para seguir transformando nuestra realidad, son propuestas en firme para hacer que las personas puedan sentirse más vinculadas con su territorio, su barrio, su pueblo, su ciudad, su mundo.

Por ello la primera parte que actúa de contextualización teórica sirve para entender la propuesta metodológica, ambas dialogan para aproximarnos, desde una perspectiva más global, a la tercera parte en la que presentamos experiencias concretas que tienen sentido y dotan de contenido al lector para implementar nuevos procesos. Y asumimos el riesgo de una cuarta parte de propuestas e ideas para seguir construyendo, haciendo posible las transformaciones sociales y educativas que deseamos en el nuestros pueblos, ciudades, escuelas, desde el compromiso de aprender a participar participando.

Cualquier sueño, idea, propuesta, experiencia relacionada con la participación ciudadana y el desarrollo a escala humana que sea co-protagonizada por niños, niñas y/o jóvenes deseamos que tenga su sitio en posteriores libros, materiales, documentales o artículos, haznos llegar tus impresiones, opiniones, aquello que quieras compartir a través de correo electrónico: enredandoencuentros@gmail.com

PARTE PRIMERA. Contextualización teórica

- 1.1 Los procesos de participación con niños, niñas y jóvenes.
Aproximaciones a praxis educativas emancipatorias
- 1.2 La educación democrática como oportunidad para el desarrollo de las competencias clave
- 1.3 La necesidad de una sociedad cohesionada y ecológica para lograr un reequilibrio sustentable
- 1.4 Iniciativas de educación libre para construir alternativas en la sociedad de hoy
- 1.5 La didáctica de las ciencias sociales en una encrucijada de culturas: oportunidades y retos
- 1.6 La investigación social y educativa un bien común en riesgo

1.1 Los procesos de participación con niños, niñas y jóvenes. Aproximaciones a praxis educativas emancipatorias

La investigación social y educativa sobre los procesos de participación ciudadana en los que han tenido un protagonismo significativo el sector poblacional compuesto por niños, niñas y jóvenes, muestra un potencial para nuestra sociedad, porque las nuevas formas en las que se produce la comunicación, la toma de decisiones, la gestión de los conflictos, la elaboración de consensos, los propios cambios institucionales son una oportunidad para construir una sociedad más humanizada.

Esto obliga a revisar el papel de estos sujetos en el sistema escolar, en la política municipal, en los barrios, en las ciudades y en nuestros pueblos.

Los modelos de participación al uso, en los que parecen participar la mayoría de la población no son un marco de referencia para este sector de población, que se muestra poco reconocido en ellos por su ausencia, por los códigos de comunicación, los conflictos y las tensiones subyacentes entre bloques, grupos sociales y entidades, por las propias dinámicas relacionales que se generan entre participantes. Los procesos participativos en muchas ocasiones nacen viciados por las rencillas, los ajustes de cuenta, los egos, la competitividad, los propios aprendizajes que el mundo adulto ha construido desde la escuela y los movimientos sociales, en ellos no hay componentes emancipadoras ni liberadoras útiles para construir un mundo mejor.

Por ello los procesos participación co-protagonizados por niños, niñas y jóvenes nos invitan a interrogarnos sobre la profundidad y coherencia de los procesos de participación y democracia que generamos en los distintos territorios, su impacto en la población, su capacidad de cambiar las lógicas del poder establecido, subvertir un orden establecido, ser inclusivo y representativo de la diversidad de los sentires y opiniones.

Porque si algo caracteriza a los procesos de participación donde niños, niñas y jóvenes se sienten tenidos en cuenta, que han generado dinámicas reales de transformación social, educativa y ambiental es que se consideran escuchados, tomados en cuenta, importantes y significativos para su comunidad.

Y esto es lo que precisamente parecen necesitar las personas independientemente de su edad, procedencia, clase social o nivel formativo, para sentirse ciudadanía, parte de la sociedad y participe de una realidad social.

Este sentido de pertenencia y credibilidad se trabaja en los procesos de participación cuando se escucha a las personas, se facilitan procesos de comunicación real entre ellas, ven reflejadas sus opiniones, intereses, ideas, propuestas, toman decisiones y los acuerdos tienen un reflejo en la realidad, en forma de proyecto ejecutado (taller, centro educativo, piscina, programa de animación, arreglo de una calle, normativa municipal, etc.).

Esto permite tomar conciencia de todo un proceso del que la persona se hace partícipe, co-protagonista y responsable se va convirtiendo poco a poco en un proceso de co-gestión con la administración (técnica y política)

fiscalizando el proceso de participación desde sus inicios hasta su producto, o materialización. Según Haerberli y Audigier (2009, p. 27) “las prácticas participativas son hoy un proceso de acompañamiento de las instancias representativas; obligan a éstas a ser más transparentes, a rendir cuentas de forma más espontánea”.

La contextualización teórica deseamos que sea construida desde este análisis serio y riguroso de los procesos de participación y la democracia, para que las palabras tengan contenidos, nombren realidades, se refieran a procesos y puedan ser identificadas con vivencias y experiencias.

Abordar la participación y la democracia contextualizando teóricamente lo que se ha vivido y experimentado, sobre lo que se ha investigado es una tarea difícil, pero a la vez apasionante para evitar el manoseo de los conceptos y términos. Para ello pretendemos aportar claves de análisis que nos permitan apropiarnos de ellas en un ejercicio de liberación más coherente con la reflexión y la acción.

La educación como socio-praxis emancipatoria necesita situar al ser humano como elemento central de toda acción social y educativa, haciendo el ejercicio responsable de tomar en cuenta a las generaciones futuras y al planeta Tierra. Para ello es crucial asegurar la escucha, el diálogo, la toma en consideración del diferente, la comunicación entre personas adultas (ciudadanía asociada, no asociada, maestros/as, educadores/as, profesores/as, familias, técnicos/as y representantes políticos), y de éstas con los/as niños/as y jóvenes, en el marco de procesos de negociación, de construcción de posibles consensos y disensos, a ser posible a través de la acción comunitaria, haciendo posible la construcción de culturas matrízicas¹.

Wild (2007:244) va más allá al relacionar estos asuntos con la propia intencionalidad de la educación y la cultura matrízica,

Una y otra vez tenemos la evidencia de que sin un cambio sustancial en el trato con los niños es difícil fundar una cultura matrízica. ¿Cómo podemos esperar que los niños se empleen en una causa común, como adultos sin determinación ajena y llenos de espíritu emprendedor, si boicoteamos su iniciativa y su espíritu aventurero en las diferentes etapas de desarrollo? ¿Cómo podemos esperar que personas cuyas necesidades naturales de crecimiento no han sido respetadas amen la naturaleza y ayuden a conservarla y respetarla?

La construcción de los procesos de participación en los distintos escenarios y espacios es una tarea compleja, que exige de una labor de fundamentación teórica vinculada con las praxis sociopedagógicas, que toque la realidad cotidiana de los niños y niñas en las aulas, en la familia, en la calle, en la ciudad, en las instituciones.

Al abordar las cuestiones educativas corremos el riesgo de enunciar principios o contenidos muy abstractos que después tengan difícil traducción a la vida cotidiana, y que estén alejados de las necesidades e intereses de los/as profesionales, la ciudadanía y los propios niños y niñas para poder nutrir los procesos socioeducativos que se desarrollan en contextos de educación escolar y social, en otros entornos sociopolíticos.

¹ Fundamentada en la visión que Maturana expresa en *Juego y Amor* sobre la necesidad de un cambio en las interacciones humanas, y de éstas con la naturaleza, para superar las dinámicas propias de las culturas “patriarcales” y “matriarcales”.

Muñoz (2008, p.10)² llama la atención sobre la realidad que vive la ciudadanía, y muy en particular, la niñez y la juventud:

Los seres humanos desean ser tenidos en cuenta, escuchados, consultados, convocados.

Desean sentirse ciudadanos, más que clientes, pacientes, usuarios, administrados, beneficiarios.

Desean ser presente más que futuro.

Y mayoritariamente, se sienten organizados, administrados, mandados...

Sienten que les organizan sus espacios, sus escuelas, sus familias, sus calles, barrios y ciudades.

Que les organizan también algo esencial: su tiempo libre, su educación...

Sienten en definitiva que les «montan», les organizan la vida, el mundo, su vida, su mundo, sin contar con ellos, con ellas.

Esto genera evasión, consumo, violencia hacia los seres cercanos, los elementos próximos, los desconocidos y uno mismo, la construcción de un mundo efímero, virtual y peligroso para el propio ser humano.

Los resultados de una manera de ver la vida como ésta se pueden observar no sólo en el estado en que se encuentra nuestro planeta, sino también en el de las personas que lo habitan: niños agresivos, tensos, inseguros, quizá con la cabeza atiborrada de conocimientos pero que son incapaces de estar satisfechos; familias peleadas que se disuelven cuanto antes mejor; adolescentes frustrados; adultos que, sin terapias, no se aclaran consigo mismos ni con su entorno; miedo a sufrir pérdidas; incapacidad de solucionar problemas sin generar otros nuevos; la huida a «esferas superiores» donde todo esto nos dejará de afectar –éste es el triste balance del modo en que manejamos la fuerza humana creativa. (Wild, 2007, p. 241)

Tanto Muñoz como Wild nos invitan a generarnos cuestionamientos existenciales, que nos faciliten el tránsito, para construir una cosmovisión diferente de la que parece regir el dictamen de los procesos sociales, escolares, políticos, culturales y económicos realmente existentes, estos son: ¿qué concepciones de la participación y la democracia son coherentes con modelos de desarrollo a escala humana?, ¿cuál es el origen de la escuela, y qué vinculaciones tiene con el sistema económico neoliberal?, ¿qué restricciones y potencialidades ofrece la educación escolar y la educación social para la transformación social?, en este contexto ¿qué papel tienen las iniciativas de educación libre?, ¿cómo podemos hacer que nuestras sociedades, civilizaciones, se hagan conscientes de las oportunidades que nos ofrecen los procesos de participación intergeneracional?

Los modelos de democracia que podemos caracterizar a grandes rasgos en la realidad, atendiendo al papel de la ciudadanía pueden ser de tres tipos: representativa, sustitutiva y participativa (Ruiz-Morales, 2014, p.99), tomando como referencia cuatro elementos en el análisis los modos de generar procesos de desarrollo social, cultural, económico, el tipo de participación (directa, mediada, indirecta), la estructura organizativa institucional y el papel de las personas en la sociedad respecto de la toma de decisiones (ver figura 1.1).

Posiblemente se esté transformando el Homo Politicus de los años 60 y 70 por una ciudadanía que se implica en experiencias de participación y/o deliberación de modo continuo en asociaciones, clubes, fundaciones, reuniones de iguales, debates, lecturas de diarios, consultas en Internet, etc., de modo más independiente e individual en los nuevos ámbitos de la democracia. Existe por tanto un interés por la política y lo público que va aumentando en

² En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón, Carrasco (2008).

movimientos sociales como los alterglobalización y 15M, y que podría contradecir el argumento extendido por otros estudios e informes que fijan su atención en los índices de participación en las elecciones, y que limitan este interés a la participación en las votaciones, la asistencia a mítines o las afiliaciones, sin embargo sí parece ser real la desafección a los partidos políticos. Según Haerberli y Audigier (2009, p.27):

(...) nos llevan por el contrario, a pensar en un cambio de relación con la política, que implica un desplazamiento y una diseminación de la democracia en la “sociedad civil”, una diversificación y una fragmentación de las modalidades de participación en la cosa pública.

Otra de las causas de este desasosiego reinante en torno a la participación política y pública puede estar en la excesiva participación por delegación, que parece no sólo relegar la voluntad de cada persona sino también silenciar su voz, ignorar el saber, inutilizar el hacer y anular el decidir.

Lo que en un principio sirve para articular la participación en las democracias, los modos y maneras de gestionarse ha terminado alejando cada vez más a la sociedad civil de los espacios públicos y políticos de toma de decisiones.

¿Qué misterio teológico, qué operación alquímica hace que un domingo cada cinco o siete años vuestra soberanía se convierta en una fuerza que recorre el país, atraviesa las urnas y sale de ellas entrada la tarde para manifestarse en las pantallas de televisión con el rostro de los «representantes del pueblo» o del representante del pueblo, ese monarca nombrado «presidente»? .

Las democracias representativas resultan ser la panacea de los países occidentales donde se asientan las constituciones europea y española, los estatutos de autonomía y los poderes legislativo, ejecutivo y judicial que conocemos. Dicen caracterizarse según Fernández Buey (2006, p.296) por:

el sufragio universal, la división y autonomía de poderes (gubernativo, legislativo y judicial), la existencia de un parlamento como lugar central de la soberanía, la existencia de una carta constitucional mayoritariamente aprobada y la garantía de alternancia en la gobernación”.

(...)

Las instituciones oficiales se congratulan de que hoy haya 140 países en lo que se celebran elecciones multipartidistas, lo que vendría a representar el 70% de los países del mundo, un porcentaje nunca antes alcanzado en la historia de la humanidad.

Estas premisas y señas de identidad no son reconocidas en las prácticas cotidianas vistas desde abajo, por ejemplo muchos inmigrantes no tienen derecho al voto en el país que viven y trabajan, la división y la independencia de los poderes suele estar en tela de juicio cada vez que hay que renovar un poder judicial como el tribunal constitucional e interpretar una ley o la decisión de un juez, “se acata y se respeta pero no se comparte” y “en ocasiones se critica abiertamente un auto de un magistrado”. La inmunidad parlamentaria, permite que un conjunto de ciudadanos y ciudadanas amparados en su responsabilidad como representantes puedan tener menos responsabilidades penales en sus actuaciones. Los parlamentos dan muestras de interpretar la carta magna o constitucional y la opinión de la ciudadanía de modo muy sugéneris y en ocasiones en un sentido funcional favoreciendo a quienes detentan el poder económico, qué decir de la presión fiscal sobre quienes más tienen y la grandes fortunas, de la amnistía fiscal respecto de los evasores de impuestos y la existencia de los paraísos fiscales.

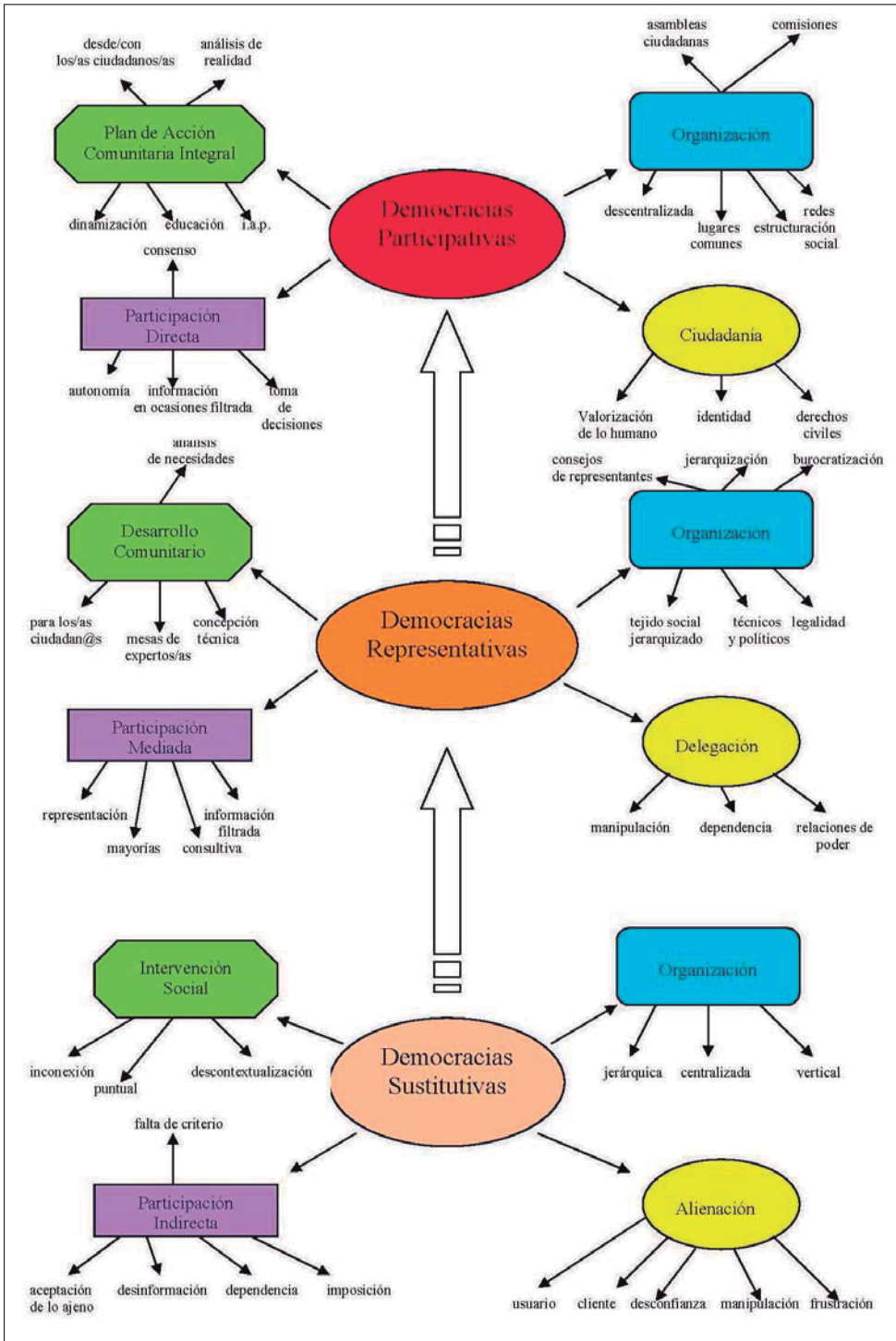


Figura 1.1: Democracias y modelos de organización social Fuente: Adaptado de una elaboración de Ruiz (2005, pp. 66, 70 y 73).

En contestación a una encuesta elaborada por Gallup International en 1999, en la que se preguntó a 50.000 personas de 60 países si su país estaba

gobernado por la voluntad del pueblo, sólo una de cada diez personas dijo que sí (Fernández Buey, 2006).

El recorrido que de la democracia y la participación hacemos en el ser humano, tiene su punto de partida en las primeras relaciones que el bebé establece con sus progenitores, sus familiares más cercanos, la familia extensa (amigos/as de la familia). En las sociedades industriales, cada vez más pronto, y de forma muy temprana, con apenas cuatro meses son institucionalizados, y a los tres años, el 99% de la infancia ya está escolarizada. Por tanto merece también una atención especial ¿cómo son las prácticas educativas en las aulas de educación infantil y primaria en relación con la participación y la democracia? ¿qué oportunidades brinda una educación democrática para la construcción de una sociedad humanizada? ¿cuáles son las competencias sociales y educativas que se desarrollan en los procesos participativos? ¿qué actividades se desarrollan y posibilitan aprendizajes? ¿qué importancia tiene la didáctica de las ciencias sociales y la investigación en relación con estas nuevas praxis socioeducativas?

La escuela, como institución encargada de la socialización y educación de las generaciones presentes y futuras, necesita de cuestionamientos respecto a si cumple su función como garante de la construcción de una ciudadanía activa, tal y como las sociedades modernas necesitan. Si sus estructuras son espacios donde se cultiva la democracia y la participación, si puede existir educación sin democracia, y cómo hacer posible una educación democrática con todas sus virtudes, oportunidades y potencialidades.

Siguiendo a Malaguzzi (2001, p.27) sobre la función que debía cumplir la educación en las escuelas de Reggio Emilia, referente de pedagogía activa en el mundo, decía: “si los niños tenían sus derechos y razones, tenían que ser niños a los que se les debía reconocer que estaban preparados, que eran inteligentes y que estaban dotados para un éxito y a los que los padres ni podían ni debían fallar”.

La visión generalizada que se tiene de la niñez y la juventud, no es la de personas preparadas y autónomas, sino por el contrario se las tiene como personas en proceso, dependientes y erráticas, que adolecen, de ahí el término adolescentes. Sin embargo poco a poco se abre paso la de que niños, niñas y jóvenes son parte de la ciudadanía, que como tal es sujeto de derecho, y por ende cuando se le apoya participa de un modo creativo, singular, lúdico, profundo y serio reclamando su pleno derecho a decidir en igualdad de oportunidades que las personas adultas. El marco de relaciones deberá ser amplio, que afecte a todos los órdenes y ámbitos de la vida, donde se produzcan negociación, consenso, acción y evaluación.

Wild (2010), Muñoz (2008), Malaguzzi (2001) y Bookchin (1999), entre otros, nos ayudan a entender con sus aportaciones qué sentido tienen las jerarquías, cómo las situaciones de dominación conducen a las de sumisión del ser humano hacia el propio ser humano y la naturaleza, que son características de nuestra sociedad. Toda esta cosmovisión atraviesa de norte a sur y de este a oeste la geografía de nuestras vidas, generando una geopolítica del poder en nuestra sociedad que genera desigualdad, dolor, frustración, muerte y desolación, como muestra recordamos las guerras, la violencia directa e indirecta, las drogodependencias, los homicidios, suicidios, la sensación de insatisfacción e infelicidad que asola nuestra sociedad.

La emancipación del ser humano es una tarea a realizar desde cada uno/a, en un entorno de escucha activa y respeto mutuo, donde las relaciones entre iguales y con las personas adultas nos enriquecen, nos ayuda a cuestionarnos, discernir, tomar conciencia acerca de los límites, nuestro sentido en la vida, y nos hace salir de nuestra zona de confort para aproximarnos a la zona mágica de crecimiento personal.

La zona de confort es aquella en la que nos hemos acostumbrado a vivir, donde nos sentimos cómodos y seguros, pero que a la vez nos dificulta arriesgarnos a buscar nuevos horizontes, proyectos y cambiar nuestro presente.

La participación y la democracia directa pueden ser considerados dos elementos de la zona mágica, a la que tendremos que aproximarnos para provocar una transformación social y personal, estando ambas íntimamente relacionadas.

Esta zona mágica es un espacio que amplía nuestra formación y zona de desarrollo personal/humano más allá de la zona conocida y estable, haciéndonos entrar en una zona de duda, inestabilidad e incertidumbre.

Los sentimientos y emociones que emergen al entrar en esta situación de conflicto son intergeneracionales, afectan por igual a todas las personas que dan el paso de aproximarse a la dinamización de procesos participativos, como participantes o facilitadores/as.

La participación de niños/as y jóvenes transforma no sólo el espacio, temática o evento sobre el que se proponga su incorporación, sino las propias metodologías de dinamización, probablemente porque diseños y procesos de participación son decididos en primera instancia por personas adultas que con mejor, o peor intención, piensan y construyen desde la distancia generacional, cultural y emocional. Normalmente para que niños/as y jóvenes participen en lo que los representantes políticos y/o técnicos/as han decidido que son los límites adecuados de su participación. (Ruiz-Morales, 2014, p. 109)

Desde esta perspectiva, juega un papel fundamental la formación continua y permanente en la profesión de investigador, dinamizador y facilitador social, como en la profesión de maestro/a y profesor/a. Resulta muy recurrente la imagen del médico que siempre está consultando sus libros, el abogado que constantemente recurre a los cambios legislativos, pero es menos frecuente la imagen del educador/a, maestro/a y profesor/a leyendo y buscando información sobre las nuevas tendencias en educación o las investigaciones educativas relacionadas con su actividad profesional. Sin embargo la formación permanente se encuentra recogida en numerosas ocasiones en todas las leyes de educación, al menos en los últimos 25 años³, y todas las personas la consideran imprescindible.

³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, pág. 28.929. *“La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro”.*

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pág. 17.184. *“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”.*

Muy probablemente las competencias personales y profesionales se construyan de modo interactivo y dinámico, conectando la configuración que tenemos del mundo, el pensamiento y conocimiento de tipo más intuitivo procedente de la vida cotidiana, con otro de tipo más académico y científico, todos ellos son fundamentales para la configuración de un conocimiento profesional.

Para construir procesos educativos de carácter democrático es condición sine qua non que las personas puedan enunciar, expresar y compartir sus sueños, ilusiones, pasiones, intereses, ideas y propuestas, más que necesidades, carencias, dificultades y todas las manifestaciones de las debilidades del individuo o la comunidad que suelen producir más dependencia que autonomía. Desde esta perspectiva Limón (2008) plantea que

“... el agente moral es su propio legislador; por lo tanto, tiene valor en sí mismo y deber ser respetado como tal por los otros. La autonomía es una finalidad en sí misma y nunca puede ser utilizada como medio instrumental para que otros alcancen sus intereses o propósitos”⁴.

El poder transformador en el individuo proviene de su papel como sujeto en un proceso horizontal de comunicación (democracia participativa), donde maestros/as, educadores/as y facilitadores/as tienen la función de acompañar y dinamizar el proceso de diseño, construcción, desarrollo y evaluación (educación democrática).

La educación democrática facilita los consensos, acuerdos y compromisos que surgen de la participación de estudiantes, docentes y familias, mejora la convivencia escolar porque hace converger las ideas, propuestas, ilusiones, emociones, sentimientos, necesidades, iniciativas a favor de la comunidad, a través de una colectivización de la construcción de alternativas en la canalización y resolución de los conflictos.

⁴ Limón (2008:17). En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco (2008).

1.2 La educación democrática como oportunidad para el desarrollo de las competencias clave

La educación democrática como praxis profesional tiene su campo de desarrollo en el contexto escolar y social, por tanto aunque en este apartado nos centremos más en lo investigado en un centro educativo, igualmente podría haberse hecho sobre el contexto de un proceso participativo como los PPS (ver Ruiz-Morales, 2014), de hecho el ser humano aprende interconectando experiencias de diferentes contextos, transfiriendo aprendizajes, según Ortega (2005, p. 168)

La educación, las apropiaciones y los aprendizajes que el individuo realiza al margen del sistema escolar pueden ser tan importantes como las que realiza en el ámbito escolar. En cualquier caso, también son educación y formación, y sirven a los individuos y los grupos para convivir en el marco de la comunidad en que la que han nacido

Uno de los centros de interés de este manual y de los trabajos de investigación en que se sustenta (Informes Memoria de Investigación de los PPS en los años 2005, 2006 y 2007; Ruiz-Morales, 2009, 2014), es configurar un cuerpo teórico-práctico en las Ciencias de la Educación, más concretamente en el ámbito de la **didáctica de las ciencias sociales centrada en los procesos de construcción de conocimientos y el desarrollo de las competencias clave que genera la participación** en los contextos escolar y social.

Las competencias clave se conceptualizan como un “saber hacer” en diferentes contextos, lo que aprendo en la escuela debe servir para la vida. Por tanto destaca su carácter transversal, dinámico, integral y de transferencia, planteando que el aprendizaje no se produce de modo aislado en un contexto, sino en multitud y por conexión entre ellos. Las competencias clave quedan recogidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Para ello se ha pretendido elaborar una **clasificación de tipologías de actividades en los procesos de participación que desarrollan las competencias clave en el contexto escolar**.

Las dificultades encontradas para el desarrollo de esta iniciativa innovadora viene precedida de las que han encontrado otros investigadores, al intentar caracterizar las actividades y tareas dentro de las prácticas educativas de enseñanzas en las aulas (Cañal, 2000).

Los datos empíricos que se presentan son el fruto de un trabajo de investigación-acción aplicado al estudio de caso: **“A participar aprendemos participando en el CEIP Adriano”**, que se recoge en Ruiz-Morales (2014).

El hecho de elegir la participación como centro de interés para su estudio y análisis aumentaba la dificultad de encontrar a priori una clasificación taxonómica, ya que no se trata de un área curricular definida como tal. Sino que se alude a un conjunto de competencias educativas, que deben desarrollarse e interaccionan en los procesos de construcción de conocimientos de tipo curricular.

Las competencias pueden actuar como grandes categorías de investigación que nos sirven para orientar, investigar y evaluar las prácticas de

educación democrática. Respondiendo a preguntas como ¿en qué medida se desarrolla la competencia social y ciudadana, o la de aprender a aprender, etc.?

Partiendo de actividades, situaciones y tareas concretas que se producían de modo espontáneo y dirigido en el aula, se ha llegado a caracterizar unas tipologías de actividades, centradas en el desarrollo didáctico de prácticas educativas en procesos de participación en contextos de educación escolar y educación social.

En una reunión del consejo de representantes se producía el siguiente debate:

Ante la problemática de sustituir las porterías en el patio se abrió un debate de cuáles eran las más adecuadas, por qué había que sustituir las existentes, qué riesgos había, dónde se podían encontrar las más económicas, etc. Rafa (alumno de quinto) informaba que había estado ese fin de semana en Decatlón y había visto unas que se desmontaban, Nerea (alumna de cuarto) explicaba: *que se podían atornillar al suelo*, María (alumna de cuarto) aprovechaba: *unos niños de sexto se dedican a quitarnos el balón y lanzarlo fuera del centro o embarcarlo en los árboles*, Mercedes (maestra coordinadora del Consejo de Representantes) se interesaba: *¿se lo habéis dicho a algún profesor de guardia?*

Cada situación generaba tipologías de actividades: debate, análisis, toma de decisiones, reflexiones individuales y grupales, autoestima... que posteriormente se han relacionado con las competencias clave que aparecen en la LOMCE.

Estas tipologías de actividades no solo nos resultan útiles para conocer cuáles son las que se producen en un contexto de educación democrática, sino que definen el estilo de un educador democrático, también hay que tomar en consideración la organización del aula, los procesos comunicativos, las relaciones entre estudiantes y profesorado, las actividades y la propia praxis de educación democrática.

Estas tipologías pueden servir a modo de subcategorías para interpretar, conocer, diseñar, organizar, investigar y teorizar futuros procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje con co-protagonismo de niños/as y personas adultas, actuando con roles de alumnado, estudiantes, profesorado, dinamizadores/as, facilitadores/as, educadores, maestros/as, etc.

Una vez que tenemos perfectamente identificadas la tipología de actividades, podemos evaluar en qué medida un proceso educativo es una praxis de educación democrática, atendiendo al número, al tipo de actividades y a las dinámicas generadas en el espacio educativo, utilizando las tipologías como meros descriptores o indicadores de una praxis de educación democrática.

Pero no nos adelantemos, vayamos por parte, a continuación vamos a presentar el proceso de investigación realizado en el centro educativo, la figura 1.2 muestra el proceso seguido a partir del trabajo de campo, y la consecuente identificación de actividades concretas que están relacionadas con el desarrollo de competencias clave en educación.

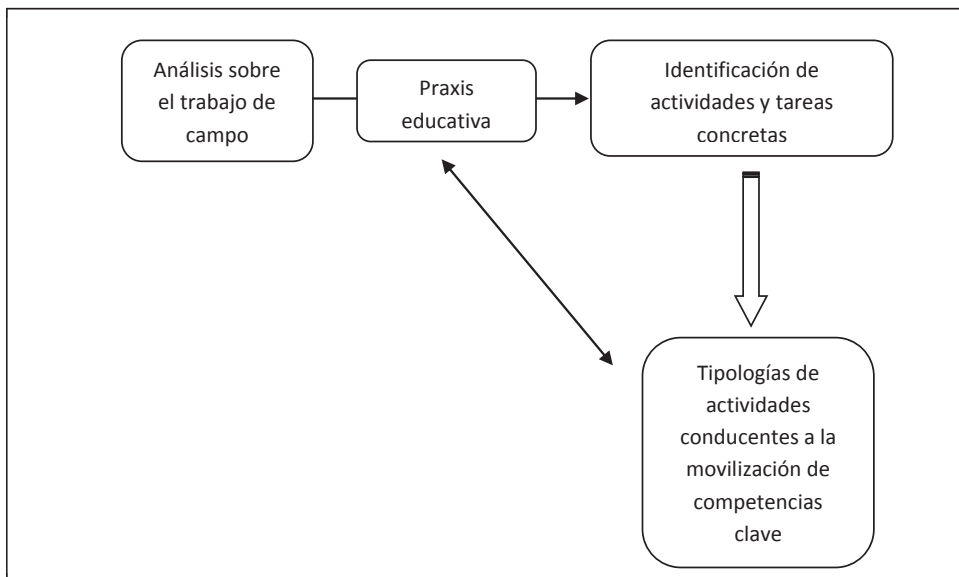


Figura 1.2: Descripción del proceso de construcción de las tipologías de actividades que guardan relación con las competencias clave. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.496

Los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos fueron: la grabación en vídeo, la observación participante y las anotaciones en el diario de campo. El material obtenido constituye un contenido valioso para elaborar una herramienta evaluativa que puede mostrar de qué modo se producen los intercambios en el aula, taller, seminario, etc.; cuáles son las interacciones educativas que provocan esta movilización de información, organización, estructuración y transformación de los contenidos, cómo se produce la construcción de conocimientos en general, la expresión de la información elaborada por el estudiantado, la posibilidad de elaborar planes de actuación y la necesaria evaluación.

Los procesos de educación democrática generan cambios significativos en relación con temáticas, habilidades, valores, actitudes y capacidades que niños/as y jóvenes han mostrado tener, que pueden ser consultados en los trabajos de investigación señalados al principio de este apartado. Y que abordaremos con detenimiento en la tercera parte de este libro, pero creemos fundamental mostrar ahora como se conectan educación democrática y competencias clave, mediante la presentación de las tipologías de actividades que facilitan el desarrollo de estas.

En la figura 1.3 se detallan el conjunto de tipologías de actividades concretas que se propician en los procesos de participación desde un enfoque de educación democrática, que movilizan el desarrollo de las competencias clave, a partir del estudio de caso mencionado. Se incluye una octava competencia emocional, porque se ha considerado pertinente a la luz de lo investigado, teniendo en cuenta la importancia que tiene hoy día la expresión, comunicación, educación e inteligencia emocional.

Competencias clave	Tipologías de actividades que se propician en procesos de participación a través de la educación democrática.
<p><i>Competencia en comunicación lingüística (CCL)</i>, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que contribuye a la comunicación oral de las ideas construidas en grupo. • Actividad que potencia la comunicación oral y la creatividad. • Actividad que favorece la comunicación oral y la presentación de un contenido. • Actividad que beneficia la escucha activa. • Actividad que provoca la recogida de información por escrito seleccionando lo más significativo e importante.
<p><i>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)</i>, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral. Por otro lado las que tienen que ver con ciencia y tecnología recoge la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de la salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental, desarrollo de un pensamiento científico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de conteo. • Actividad de cálculo de porcentajes y proporciones. • Actividad que favorece la capacidad de análisis matemático de una realidad social. • Actividad que facilita el conocimiento de procesos biológicos sencillos y complejos. • Actividad que sirve para sensibilizar sobre el cuidado del medio desde la reflexión e implicación del propio niño/a. • Actividad que desarrolla una intervención en el entorno socioambiental del colegio.
<p><i>Competencia digital (CD)</i>, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse y comunicarse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que facilita la búsqueda de información y su transformación. • Actividad que favorece la investigación y construcción de conocimiento. • Actividad que aporta conocimientos sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
<p><i>Competencias sociales y cívicas (CSC)</i>, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que indirectamente hace entender a los/as niños/as los procesos democráticos y de funcionamiento de las instituciones como el Ayuntamiento y sus áreas. • Actividad que sugiere la importancia de tener en cuenta a más personas y colectivos. • Actividad que ayuda a identificar elementos que favorecen la comunicación y la participación. • Actividad que contribuye de modo explícito a visibilizar la participación. • Actividad que por su dinámica y su contenido explícito contribuye a la participación. • Actividad que desarrolla un co-protagonismo de niños/as y personas adultas. • Actividad que permite la interiorización de formas educativas y cívicas de resolver los conflictos sociales. • Actividad que favorece el cambio de percepción por parte de la persona adulta respecto a la importancia de la participación infantil. • Actividad que ayuda a visibilizar el protagonismo de niños y niñas delante de otros/as compañeros/as. • Actividad que favorece la expresión de diversidad de ideas y propuestas de mejora para el centro.

Competencias clave	Tipologías de actividades que se propician en procesos de participación a través de la educación democrática.
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que ayuda a relacionar espacios de participación con protagonismo de niños y niñas. • Actividad que facilita el conocimiento de entidades y procesos sociales cercanos a la realidad cotidiana del niño/a. • Actividad que visibiliza el protagonismo de niños y niñas en el proceso de participación. • Actividad que muestra el reconocimiento de las personas adultas a la importancia y el valor de la participación de niños y niñas.
<p><i>Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC)</i>, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que contribuye de modo directo a valorar las manifestaciones culturales relacionadas con el cine y la lectura. • Actividad que aporta de modo directo la valoración de las manifestaciones culturales del territorio y relacionarlas con otras propuestas culturales. • Actividad que favorece el desarrollo de las manifestaciones culturales urbanas más contemporáneas. • Actividad que desarrolla la creatividad y la expresión de los sentimientos, emociones y pensamientos.
<p><i>Competencia aprender a aprender (CPAA)</i>, se refiere a la capacidad de seguir construyendo conocimientos por sí mismo/a que todas las personas deben seguir haciendo a lo largo de la vida para evolucionar y crecer, que tienen que ver con el ámbito personal y profesional, para lo que se hace indispensable el gusto y la satisfacción por el autodidactismo, el saber y el conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que despierta la curiosidad por el saber y el conocimiento. • Actividad autodidacta que facilita la toma de conciencia sobre las capacidades individuales y la autosuficiencia. • Actividad que muestra la importancia de seguir formándose a lo largo de la vida. • Actividad que facilita la investigación y la construcción de conocimientos. • Actividad que posibilita el intercambio de ideas y propuestas metodológicas diversas para trabajar los contenidos.
<p>Competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que facilita la autonomía e iniciativa personal en el diseño y desarrollo de un proyecto. • Actividad que sirve para aprender y valorar la importancia de la planificación del proyecto. • Actividad que visibiliza los talentos individuales y colectivos como desarrollo de la autoestima para el emprendizaje.
<p><i>Competencia emocional</i>, que implica la comunicación de los sentimientos, de modo más sincero, verdadero, que surge del interior de las personas y ayuda a conocer-nos a nosotros/as mismos/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad que facilita la comunicación desde el interior de las personas. • Actividad que muestra la coherencia entre lo que se dice y se hace. • Actividad que sirve para compartir los sentimientos y emociones, y reflexionar sobre ellos/as. • Actividad que potencia la inteligencia emocional y la resiliencia.

Figura 1.3:Tipologías de actividades que se desarrollan en procesos de participación a través de la educación democrática en relación con las competencias clave en educación. Fuente: Adaptado de Ruiz-Morales, 2014, p. 498-499.

Estas actividades son posibles cuando el espacio educativo, a nivel de organización de materiales y tiempos, está preparado para la expresión y comunicación de ideas, propuestas, sueños, intereses, necesidades, cuando lo central es la persona, más que las programaciones, los resultados, los contenidos, las tareas. Cuando el profesional establece un diálogo verdadero y facilita esto entre los coetáneos, a través de una escucha activa, de una mirada que genera confianza, cariño, que no juzga, con una actitud abierta que no premia o espera una respuesta apropiada. Cuando se provoca mediante el cuestionamiento con preguntas abiertas, que buscan hacer reflexionar, justificar lo que se enuncia, propone o dice.

En ocasiones esperamos como educadores y educadoras, palabras mágicas, pero estas no existen, tampoco recetas o pócimas para la participación, son todo un conjunto de acciones que empiezan por nosotras mismas y que se traducen al espacio que habitamos.

La educación democrática es la que posibilitará una democracia escolar y social, si bien la organización bien estructurada de la participación per se, no garantiza que los/as niños y jóvenes ejerzan su derecho de ciudadanía, sólo habilita espacios y canales, instrumentos que garantizan la posibilidad de participar. Sin embargo ésta sólo es real cuando se produce un empoderamiento y la transformación de estas estructuras, instrumentos y canales de participación en la propia acción emancipatoria que implica la participación de niños/as, jóvenes y personas adultas en co-protagonismo.

Desarrollar una praxis educativa democrática puede exigir una reconfiguración del currículum escolar, un modo distinto de entender su organización, pongamos como ejemplo la transversalización del currículum con temáticas como la participación, la convivencia, aprender a aprender, la investigación y la construcción de conocimientos integrales. No se trata de crear nuevas áreas transversales, ni si quiera la sustitución de las existentes que ya son suficientemente importantes, sino atravesar cada ámbito de conocimiento con estas temáticas de modo que lo fundamental no son los currículum bien organizados y ordenados, sino propuestas abiertas de trabajo en base a proyectos que decidan equipos educativos y niños/as o jóvenes en una planificación participativa, donde prioritariamente se desarrollen los elementos antes reseñados para el desarrollo de la educación democrática en la educación a lo largo de la vida.

Como expresa Wild (2010, p. 114):

Hasta que este punto no adquiriera un valor muy distinto, no se apreciará que estos débiles intentos, a lo sumo, pueden compararse con el entorno preparado de aquellos automóviles que circulaban por Europa hace cincuenta años cuando apenas se tenía una remota idea sobre cómo serían los coches del futuro.

En la segunda parte de este libro apuntamos una propuesta metodológica para transitar hacia la construcción de experiencias de educación democrática, sin olvidar lo esencial que es cómo nos sentimos y deseamos hacer sentir a niños y niñas.

Por ello la propuesta metodológica, toda ella, conduce a esta tipología de actividades, a provocar que estas y otras situaciones se generen, por ello se desarrollan las competencias clave.

Este manual servirá, junto a otros trabajos de investigación, para aportar un conocimiento más concreto, sobre cómo interaccionan estas actividades con el desarrollo de las competencias clave, para evaluar el potencial de la educación democrática en los contextos escolares y sociales, pudiendo así identificar las buenas prácticas educativas.

1.3 La necesidad de una sociedad cohesionada y ecológica para lograr un reequilibrio sustentable

La sustentabilidad conforma una cultura que podríamos caracterizar como matricista, una cosmovisión (modo de pensar, comportarse, relacionarse), que surgió probablemente de la movilización de la ciudadanía y de personas con una profunda formación científica, que como conjuntos de acción cristalizaron en lo que se ha dado en llamar el *movimiento ecologista* allá por los años 60. Se considera que Rachel Carson (1962) señaló con su "*Silent Spring*" una nueva perspectiva, un modo diferente de mirar la realidad, nuestro <<rededor>> como gusta nombrarlo a Araujo (1996, p.46) para explicarnos que no siempre existió un yo separado del paisaje, de la esencia de la que formamos parte, que nos da sentido en la existencia de una implementación con los ecosistemas.

Porque estar despaisajados, es separarse del <<topos>>, para situarse en un <<no lugar>>, que Augé (1992) explicó como aquellos espacios en los que el ser humano no se siente parte de, no lo configura, donde las relaciones y la comunicación son más difíciles, un espacio que podría aportar una dosis de riesgo para su propia integridad psíquica, por no poseer significado para la persona, ser un lugar de tránsito, sin presencia, sin permanencia, sin pertenencia, sin humanidad.

Decía Delibes⁵ (1996)

Y la destrucción de la Naturaleza no es solamente física, sino una destrucción de su significado para el hombre, una verdadera amputación espiritual y vital de éste. Al hombre, ciertamente, se le arrebató la pureza del aire y del agua, pero también se le amputa el lenguaje, y el paisaje en el que transcurre su vida, lleno de referencias personales y de su comunidad, es convertido en un paisaje impersonalizado e insignificante.

Puede ser que habitemos un tiempo desgastado, que transcurre sin la participación de las personas en la comunidad, en el territorio, en la ciudad, que muestra el divorcio entre las personas y el paisaje, y de éste con las personas, de manera que las decisiones de cómo es el entorno en el que habitamos sin habitarlo les ha sido desposeído.

Decenas de miles de paisajes están escribiendo un testamento. Miles han envidiado porque se fueron sus contempladores cotidianos. Tierras sin gente y demasiados sin tierra no es sólo una separación, ni si quiera un divorcio, es una pérdida por abandono y por olvido. Como todo <<no recuerdo>> es ya muerte, hay muchos entornos doblemente difuntos. (Araujo, 1996, p105)

Este desgaste al que es sometida la ciudadanía proviene de la democracia representativa, que es posible por el concurso de personas adultas, ciudadanía asociada, no asociada, técnica y política, que en diferentes espacios como: Ayuntamientos, Empresas, Sistema Educativo, Iglesia, etc., hacen posibles las lógicas descritas anteriormente. Fundamentalmente porque han sido aprendidas y se reproducen en la familia, la calle, la escuela, la parroquia, el centro cívico, y en todos los espacios donde se socializan y forman los/as niños/as y jóvenes.

La democracia representativa (y sustitutiva) (Ruiz, 2005, pp.65-70) se asienta en una participación indirecta, desvirtuada, demediada, donde la información es casi inexistente o está sujeta a filtros que maneja el propio

⁵ En Araujo (1996, p.105)

poder, la propia desinformación que generan los medios de comunicación de masas con sus estándares de opinión, siendo los medios de comunicación alternativos meramente testimoniales⁶ y fundamentalmente en internet.

Se generan niveles de dependencia respecto a quién ostenta el poder, sea en una asociación de vecin@s, en un A.M.P.A., etc. o de éstas en relación con la Administración, se acepta el punto de vista ajeno como sustitución de nuestro criterio, o como la menos mala de las posibilidades, así se produce una imposición de lo ajeno. Partimos de la incapacidad de la ciudadanía para tener criterio propio, aun cuando le permitamos participar en Planes Generales de Ordenación Urbana, Planes Integrales para la Rehabilitación Preferente, Presupuestos Participativos, etc.

La ciudadanía es tratada alternativamente como usuario (el caso usual de los servicios sociales), cliente (el ciudadano en los servicios públicos que son vistos y gestionados como empresas públicas), representante (cuando interviene en nombre de alguna entidad), pero la soberanía de la persona queda desdibujada.

Estas dinámicas pueden minar la autoestima de las personas, generar desconfianzas, frustración ante la incapacidad para cambiar las situaciones y pudiendo llegar a un nivel alto de manipulación por parte de la jerarquías que justifican sus decisiones en el número de asociados, el número de asistentes a la asamblea, el mitín o la manifestación de turno. Podemos concluir que este modelo de organización es jerárquico, vertical y centralizado, suele promover en nuestras sociedades patricidas valores de competitividad, individualismo, sumisión y exclusión. Toda esta lógica de la democracia sustitutiva y representativa produce una intervención social en ocasiones parcial, o muy puntual, sobre un problema que no es tratado como el efecto de un conflicto, sino más bien como una patología que hay que curar o tratar, la descoordinación entre entidades y administraciones, tanto hacia dentro de éstas como hacia fuera, es patente en las inconexiones que encontramos entre lo sentido por la gente como imprescindible y las líneas de acción emprendidas por las entidades públicas o privadas y sociales, esto suele estar relacionado con una descontextualización de las acciones.

Se aplican medidas e intervenciones que han funcionado en un barrio, distrito o ciudad, sin que produzca una adaptación al contexto o realidad sobre la que se actúa fundamentalmente porque se carece de un análisis de la realidad serio.

En ocasiones se intentan modelos más horizontales relacionados con el desarrollo comunitario, pero no dejan de reproducir en su esencia las mismas lógicas que las acciones más intervencionistas, y en todo caso sirven para distraer a la ciudadanía. Esto sucede en lugares cercanos, en el contexto sevillano, como el Plan Urban (Alameda de Hércules en Sevilla), Plan Integral para el Polígono Sur en Sevilla), la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental, Plan de Sevilla (relacionado con el PGOU), Agenda 21 Local (también en Sevilla) y un largo etc. que se extiende por la geografía española llegando a Ciutat Vella (Barcelona) o el Gallinero (Madrid).

Incluso el propio sistema educativo, que dice educar en la ciudadanía y la democracia, se afana a través de las escuelas en nutrirse de procesos

⁶ En radio podemos identificar las redes de radios locales (Red con Voz <http://audio.urcm.net/+Red-Con-Voz-+>), Radiópolis (<http://www.radiopolis.org>), en prensa Diagonal (www.diagonalperiodico.net) y en las redes (<http://info.nodo50.org/> ó <http://www.rebellion.org/>) y otros.

pseudodemocráticos, desde luego muy alejados del ideal de democracia participativa que se verá a continuación.

Frente a esta situación de crisis social y democrática los poderes municipales de izquierdas intentan reaccionar fortaleciendo una sociedad civil, que se muestra en proceso de desarticulación, y se devuelve un paisaje hipersegmentado, volátil, inestable y perecedero, que tampoco responde a los clichés de los movimientos sociales tradicionales, ya fagotizados por el sistema dominante. Así se plantea la necesidad de construir ciudadanía desde las democracias participativas, como modelo de convivencia, relación, negociación, construcción de alternativas y generador de un reequilibrio sustentable.

Las democracias participativas se pueden considerar una especie de engendro de las democracias representativas referidas anteriormente, que han posibilitado niveles de autonomía, interdependencia, democracia directa y co-gestión más o menos ajustados a las posibilidades que ofrecen estos modelos. Que no se puede olvidar las dificultades que poseen para nadar a contracorriente de su propio ideario, haciendo prevalecer lo instituido y el status quo frente a las fuerzas instituyentes que emergen de los movimientos sociales más contrahegemónicos, la sociedad civil organizada, los/as niños/as y jóvenes, cuando se les posibilita hacerlo de modo directo y real.

Se pretende la relación dialógica de las cuatro ciudadanías a través de la participación directa, según Fernández Buey (2006:332) "... dar un paso más en la vía de potenciar la toma colectiva de decisiones con la participación de todos los que han de ser afectados por la decisión y sus representantes". Ésta se convierte en un medio para obtener un consenso deseable, entendido como acuerdo de máximos en los que podemos aceptar diferentes puntos de vista, posiciones, líneas de trabajo, acciones etc., no siendo contradictorios con las pretensiones iniciales. Aunque en un principio no hayan surgido de todos los sectores, ni tan si quiera aparezcan en el ideario de cada uno. Simplemente se acepta, lo que permite seguir caminando en el complejo camino de los acuerdos entre personas y colectivos a veces tan diversos. Esta idea de consenso frente a la de acuerdo de mínimos, que nos hace escudriñar hasta la última coma, encontrando más lo que nos separa que lo que nos ayuda a seguir creciendo en la democracia.

En la participación directa (radical) las personas se convierten en ciudadanía con derechos reconocidos y responsabilidades en la comunidad, con un fuerte sentido de identidad y pertenencia, a partir del cual se valora la dimensión humana de todas las decisiones y procesos de desarrollo que se emprenden en el territorio. De este amor y respeto por la persona emerge una profunda relación con la naturaleza, "exactamente como el hombre transforma el mundo que lo rodea, se transforma a sí mismo en el proceso de la historia" (Fromm, 1983, p.19), con la cual se siente más vinculado que en los modelos sustitutivos y representativos.

Se trata de llevar la descentralización hasta sus últimas consecuencias apoyándose en el fortalecimiento de las redes sociales y la estructuración del tejido social, eso sí, adaptándose a la realidad social y cultural de cada comunidad y del momento histórico que se vive a nivel social, político, cultural, económico y medioambiental.

Puede servir como revulsivo para re-inventar la democracia desde la liberación de las personas en comunidad (Freire 1988), abordar los conflictos socioambientales y desarrollar una creatividad social.

Las democracias radicales (asamblearias) se refieren a praxis de carácter fundamentalmente social desde una perspectiva instituyente que normalmente han surgido en forma de colectivos alternativos, alterglobalizadores y contrahegemónicos, donde las personas participan a título individual y/o en representación de un colectivo.

Este modelo tiene una vinculación directa con el ser humano, con el modo de ser, hacer y estar, y como señalase Freire (1988) la libertad se construye en comunidad. Es un conectar con el interior de cada persona, que cada individuo tiene que hacer su propio trabajo de introspección, porque si no conectamos con nosotros mismos, si no nos sentimos, si no conquistamos nuestra propia libertad, nuestras vidas privadas y cotidianas se convertirán en una reproducción del orden establecido.

Este proceso de encontrarse a uno mismo genera la oportunidad de una re-construcción de tipo personal que puede ser compartida a través de la participación en movimientos sociales, colectivos, conjuntos de acción y otro tipo de agrupaciones sociales, y simultáneamente facilita una construcción del autoconcepto que tiene consecuencias muy positivas para la autoestima.

Desde estas premisas las democracias radicales (ver figura 1.4) pueden ser un camino que muestre y oriente a las democracias participativas, haciéndolas más a la medida de los modos de organización y funcionamiento de los movimientos sociales y menos controladas por las democracias representativas.

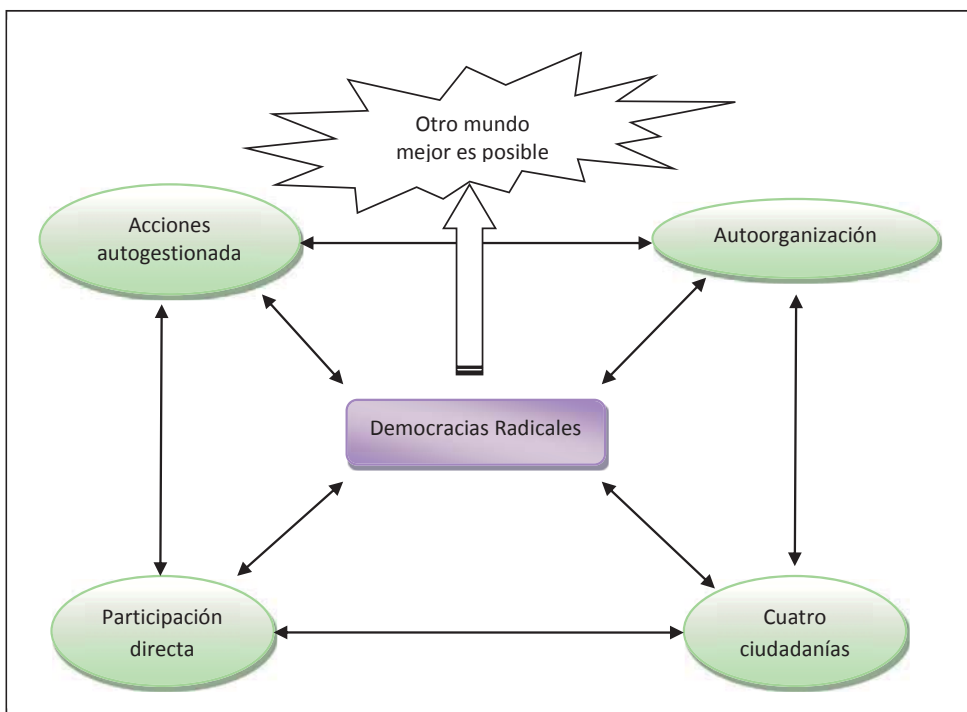


Figura 1.4: Democracias radicales. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 104.

Es urgente la reconstrucción de la ética ecológica y la ecociudadanía, haciendo hincapié en la importancia de la participación estudiantil y ciudadana como única vía para abordar los conflictos socioambientales, ha venido trabajando Limón Domínguez desde principios de los años noventa, investigadora y profesora en la Universidad de Sevilla. Posteriormente ha continuado esta tarea en ese encuentro desde el que se nutre el compromiso y la corresponsabilidad en la vida profesional con Ruiz-Morales, autor de este libro, y desde principios de este nuevo siglo como directora de GIEPAD, con el interés de seguir configurando **una educación socioambiental** como cuerpo de conocimiento, área transversal y pilar de las praxis socioeducativas en los distintos ámbitos de la educación escolar, la educación social y la formación universitaria.

En estos contextos de crisis e incertidumbres, se puede hacer necesario este cambio de paradigma que implica el reequilibrio sustentable, al poner en cuestión los modelos económicos existentes, las formas de desarrollo antropogénicas, las democracias representativas occidentales, las estructuras sociales adultocéntricas y patriarcales de poder y las relaciones educativas entre las diversas personas que se encuentran en los diferentes contextos educativos.

Una apuesta por redefinir realidades, contextos y situaciones que se han reproducido sin que existiese un análisis crítico(...). Significa trabajar desde lo cotidiano, desde los centros de interés que cada un@s tenemos, desde los motivos y motivaciones que nos hacen incidir más en unos que en otros contenidos, a partir de una selección de estos y la planificación educativa participada. (Limón, García y Ruiz, 2002, p. 66)

La multiplicidad de conflictos socioambientales que nos aquejan como humanidad en relación con nuestros estilos de vida, en el caso español, nos cuestionan como especie, y son recogidos en el Informe Cambio Global España 2020/2050. Pero lo que llama poderosamente la atención de este trabajo de investigación elaborado por el Centro Complutense de Estudios e Información Medioambiental (CCEIM) son los escenarios de futuro de cómo estos serán resueltos, las consecuencias y las oportunidades. No será lo mismo abordarlos de una visión exclusivamente tecnológica, como si residiese en ésta, en el conocimiento científico y en el poder autocrático de las democracias occidentales la solución de un conjunto de acciones que han sido protagonizadas por los gobiernos y sociedades que ahora quieren protagonizar su solución. O llegar a construir una alternativa sustentable de sociedad ecológica desde la participación directa de la ciudadanía.

En estos contextos de crisis e incertidumbres, se puede hacer necesario este cambio de paradigma que implica *el reequilibrio sustentable*, tomando en consideración la participación de niños/as y jóvenes que implica un nuevo modo de redistribuir el poder, construyendo los procesos sociales y educativos desde el co-protagonismo que vincula, suma energías, teje redes y cohesiona la comunidad, en lo local y global. Como ocurría en los procesos vividos en Sevilla y en otras ciudades, donde la participación directa y la autogestión se han mostrado en todo su esplendor, existe un vínculo del ser humano con los seres vivos, el medio, las personas, la propia naturaleza, lo que se ha dado en llamar *cuidadanía*, entendida como ciudadanía que cuida con sus acciones y decisiones.

Reequilibrar las relaciones socioambientales para hacer sustentable la vida del ser humano en la Tierra, provoca una re-conexión con la madre

Naturaleza y un replanteamiento de la democracia representativa, en la tarea de construir una *ecociudadanía*, que tenga como base la ética ecológica.

Profundizar en las relaciones humanas afectivo-emocionales, en la confianza en el otro/a, en rearmar los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los roles se difuminan y diluyen, para aprender unas personas de otras y todas en comunidad.

Educar no implica una dirección, ni una verdad, sino considerar a la realidad como una construcción socioambiental compleja que ha evolucionado a lo largo de la historia, nosotras como educadoras o dinamizadoras podemos facilitar su reconstrucción desde analizadores históricos (si son sucesos que ya pasaron) o analizadores construidos (si son propuestas actuales), en procesos de acción/reflexión/acción participada, que pretenden la transformación de situaciones, realidades individuales y comunitarias, si somos capaces de partir de las necesidades, intereses, sentimientos y emociones de quienes participan junto a nosotras en la acción educativa.

En este sentido Caride y Meira (2001, p. 215) señalan la necesidad de revisar una ciencia de la educación que centre su atención y compromiso en la promoción de los valores e ideales educativos, que “aborda la posible caducidad de las propuestas de la Pedagogía Crítica enfrentadas al maremágnun relativista y desideologizado de la postmodernidad”. Y que debe abordar los procesos educativos desde su vertiente política, ética, dialéctica, problematizadora y pedagógicamente social.

Así Limón (2001, p.118) explica que toda propuesta de trabajo universitario

(...) se centrará en incrementar la responsabilidad humana y convertirla en responsabilidad ambiental –inventando, construyendo, evaluando y manteniendo el propio entorno-. En definitiva, practicar la EA (Educación Ambiental) a través de la participación, de la apropiación del medio: aprendiendo y enseñando a participar, que es la forma en que se genera la responsabilidad ambiental.

En el contexto de la docencia universitaria, dicho trabajo genera procesos de construcción de conocimientos en que “la participación consciente y responsable en su hábitat, (esto) les llevará a buscar la eficacia en la satisfacción de las necesidades y conflictos ambientales, a organizar unas pautas mínimas de actuación” (Limón, 2001, p.9).

En la educación socioambiental, desde esta perspectiva de análisis y trabajo, ha tenido gran trascendencia la ecología social que proporciona según Gudynas y Evia (1993) la posibilidad del estudio de los sistemas humanos en interacción con sus sistemas ambientales (ver figura 1.5). En el sistema ambiental corrientemente se distinguen tres sub-sistemas: humano, construido y natural que interaccionan entre sí. Siendo el componente humano se refiere a las demás personas que no son parte del sistema humano inicialmente reconocido.

Esta metodología de investigación acción facilita la identificación de factores y aspectos relevantes en la relación existente entre los seres humanos y la naturaleza desde los orígenes de la humanidad. Se considera un potente instrumento de análisis y contrastación de realidades contextualizadas, permitiendo discernir las formas y estructuras que le confieren identidad y sentido a la comunidad, sea esta social o natural. La aplicación del conocimiento científico hacia un reequilibrio sustentable, interesa por las interrelaciones existentes entre las personas entre sí y con la naturaleza. La

visión holística y global comprometida con la vida de las personas, poniendo el acento en conceptos como la descentralización económica, energética, política, etc. que nos acerque a una democracia real, íntima, directa y radical, la idea de totalidad frente a la de universalidad, reconociendo la singularidad de las personas y situaciones, y que nos resitúe en un análisis social y ambiental desde la perspectiva de lo que Bookchin (1999) consideró como sociedades orgánicas.

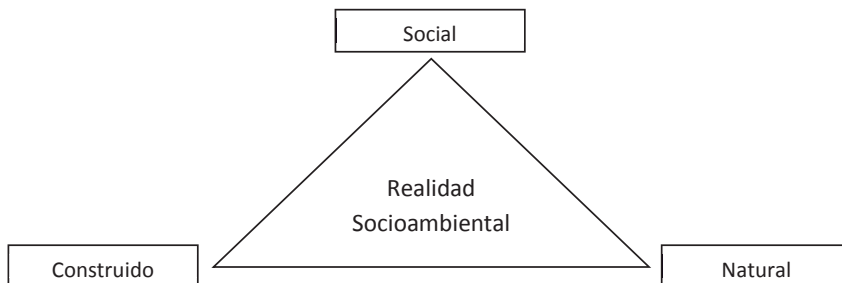


Figura 1.5: Elementos que interactúan en las realidades socioambientales según la ecología social. Fuente: Elaborada por Ruiz (2012, p.8).

A continuación se enumeran un conjunto de aspectos y características que interesan de estas sociedades agrafas o pre-alfabetizadas y que se desea incluir en las sociedades orgánicas (Bookchin, 1999):

- Una asociación ontológica con el mundo natural.
- La naturaleza en sus incontables funciones y en la relación que mantiene con estas sociedades orgánicas es absorbida en la red de derechos y deberes de la comunidad.
- El sentido de singularidad que poseen cada uno de los individuos, en lugar de superioridad o inferioridad.
- La interdependencia y participación de los miembros de la comunidad.
- La disimilitud propia de cada elemento que configura la realidad.
- La inexistencia e indefinibilidad de los conceptos de libertad e igualdad, ante el hecho demostrado de que no aparecen situaciones de dominación y sometimiento.
- El hecho de con-vivir, o vivir con, los seres vivos, utensilios y seres humanos, dotándoles de una importancia para su supervivencia y una relevancia en la comunidad. Así se identifica con la naturaleza, existiendo incluso un vínculo de parentesco que le hace sentirse indisolublemente unido a la misma.
- El propio sentido de comunidad a partir de valores de solidaridad y apoyo mutuo.
- La reciprocidad aparece en las relaciones externas que mantiene la comunidad con otras, ya que no existe hacia dentro, al mantener una idea de “usufructo” relacionada con el uso que se le dan a las herramientas, la tierra, la casa e incluso los avances técnicos, de los cuales disfruta toda la comunidad en función de su necesidad.
- El sentido de cooperación desde el que se construye y realizan todas las tareas y actividades cotidianas, con la incorporación de todos los miembros de la comunidad, incluidos los niños, que pasan a ser

jóvenes y adultos en un continuo, que los responsabiliza con la marcha de la comunidad.

Estos modos de observar, analizar, interpretar y evaluar las acciones se convierten en uno de los ejes metodológicos que complementa a los anteriores, sostén de toda una estructura ideológica y epistemológica que se intenta ir estructurando para volver la mirada hacia los movimientos sociales, y los procesos de participación con niños/as y jóvenes, que como sugieren Fernández Buey y Riechman (1996) permiten coordinación más que poder, reparto más que dominación, socialización y convivencia más que exclusión, responsabilidad de las personas más que alienación, y desde el punto de vista de Wainwright (2005, p.61) también la democratización del conocimiento.

O movimentos sociais do final da década de 1960 deram exemplo, na prática, de uma nova orientação na organização do conhecimento. A importância dessas práticas para o registro das novas formas do poder democrático é ilustrada pelos exemplos da Bolívia e do Conselho da Grande Londres.

Es por ello que los movimientos sociales son un espacio de generación de nuevas prácticas sociales y educativas, y un contexto magnífico de experimentación de nuevos modos de organización social, educativa, política, cultural, económica y medioambiental. Los movimientos sociales generan dinámicas de cohesión en el territorio, porque se generan habitualmente entorno a conflictos socioambientales que producen sinergias entre participantes, a la vez que procesos de autoaprendizaje y empoderamiento.

El trabajo cooperativo de grupos de personas en contextos de educación escolar, educación social y formación universitaria, desvelando conflictos ambientales a partir de sus concepciones de la realidad, con una metodología de investigación aporta sistematicidad y rigurosidad a la actividad académica y/o educativa. Porque aproxima a la persona al conocimiento científico desde el trabajo con conflictos socioambientales reales y auténticos, lo que hace significativo al proceso de construcción de conocimientos. Se producen cambios reales desde una triple perspectiva cognitiva, procedimental y actitudinal. La acción de la ciudadanía en los movimientos sociales genera cambios significativos sobre el territorio, sobre el colectivo y sobre el sujeto, estos procesos de formación continua pueden ser transferidos a contextos educativos para que preparen al estudiantado para la vida social (Ruiz, 2005).

Estos conflictos socioambientales han de ser cercanos, cuanto más reales y tangibles, mejor, la proximidad, la posibilidad de construir alternativas personales y grupales aumenta la significatividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Porque el trabajar sobre lo significativo proporciona a niños/as, jóvenes y personas adultas la oportunidad de construir canales de comunicación reales en el interior de nuestras aulas, donde todas las personas se puedan expresar con libertad, sin que medie un el juicio o la calificación, para poder establecer criterios de conocimiento y planificación acordes con la visión múltiple existente con la aportación de todos los sujetos.

Es deseable que estas líneas de trabajo en los distintos contextos educativos vayan consolidando actividades educativas o académicas sobre problemas socioambientales cotidianos reales, considerados como expresión de conflictos, que poseen causas y efectos (directos e indirectos), protagonistas y sujetos secundarios, contextos dinámicos, manifestaciones más explícitas y otras latentes u ocultas, factores todos ellos que inciden en la resolución de los conflictos, que pueden ser canalizados, pero difícilmente resueltos.

Se trata de plantear alternativas que lleven a su resolución, que les ponga en situación de actuar para enfrentarlo, en ocasiones esto supone primero visibilizarlo para el resto de la comunidad o grupo social, según la dialéctica de Freire (1988), sea opresor u oprimido. Hacer consciente a las personas de lo vivido para que puedan identificarlo en relación con los elementos que se enumeraban antes, para después intentar abordarlo de modo global, mientras más mejor, siempre que no perdamos la visión local, planteando una táctica de afrontamiento, calculando los riesgos deseables que podemos internalizar.

Las propuestas que emergen de la relación directa del ser humano con su medio y con el resto de la comunidad, resultan más sustentables por tener en cuenta conflictos que se abordan movilizando los recursos endógenos, por tanto más reales, posibles de mantener en el tiempo con el menor apoyo externo y aprovechando los saberes, conocimientos, materias primas, comportamientos y aprendizajes. Esto en el contexto universitario nos lleva a analizar la gestión energética de los edificios, el uso y utilización de los espacios del campus, los proyectos de facultad, planes de estudio, los procesos de participación internos y externos, las estructuras organizativas y el funcionamiento de las facultades, las propuestas de actividades formativas y culturales, los diferentes órganos de gobierno de la propia Universidad, la relación con la comunidad y la ciudad, etc. Trabajar desde estas claves posibilita dotarse de herramientas de actuación a nivel social, como miembros de una comunidad, de una asociación, o como educadores/as, dinamizadores/as, técnicos/as, padres y madres, y representantes políticos.

Aprender ¿para qué? Aprender para comprender, analizar, interpretar, comunicar, participar, vivir en sociedad, apreciar, emprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, éstos de modo muy resumido a modo de indicadores pueden ser algunas de las competencias clave en educación que la LOMCE recoge y desarrollan para que niños/as, jóvenes y personas adultas se formen como ciudadanos/as de pleno derecho y con el deber de aportar lo mejor de sí mismos a la sociedad.

El aprendizaje es un proceso complejo, que conecta procesos cognitivos, afectivo-emocionales y situacionales, por ello solemos recurrir a señalar la presencia de cambios significativos en la persona, porque el aprendizaje es algo mucho más difícil de señalar en un momento y en base a una actividad concreta.

Estos procesos psicológicos están vinculados con el mundo afectivo-emocional, por tanto que los procesos educativos involucren en su construcción y desarrollo a niños/as y jóvenes es una tarea de la propia escuela, porque no es suficiente que sean significativos ni relevantes por el hecho de conectarlos con la zona de desarrollo próximo (según Vigotsky), el contexto cultural, los intereses y las concepciones del alumnado. Sino que se trata de que el propio entorno de aprendizaje esté lo suficientemente bien adaptado y enriquecido para que de forma autónoma el niño/a, el joven o la persona adulta investigue, indague, cuestione y construya conocimiento de manera autosuficiente.

Larrain (2005, p.47) ha seleccionado un conjunto de aspectos que los sistemas educativos, y probablemente la educación social, deban tener en cuenta:

1. Estimular y mantener a los estudiantes implicados y motivados...
2. Empezar con lo que los estudiantes consideran como cierto...

3. Enseñar estrategias que permitan clasificar y organizar la información, conectar ideas, identificar y construir patrones.
4. Promover un aprendizaje independiente ofreciendo herramientas que permitan a los estudiantes llegar a ser responsables de su propio aprendizaje.
5. Hacer que el aprendizaje sea social, lo que supone aprender con otros en contextos de colaboración.
6. Capitalizar la diversidad de los estudiantes en cuanto a intereses y formas de aprender, seleccionando el medio y los recursos disponibles que permitan adaptar la enseñanza a esta diversidad.
7. Usar la tecnología como herramienta de aprendizaje en función de una perspectiva pedagógica orientada hacia la investigación y el análisis crítico.
8. Promover la reflexión sobre lo que se está aprendiendo, enseñando las estrategias que permiten hacerlo.
9. Favorecer estrategias que permitan a los estudiantes evaluar su propio aprendizaje.
10. Implicar a los estudiantes en su propio aprendizaje de tal manera que enseñar y aprender sean tareas compartidas entre éstos y los docentes.
11. Ampliar las oportunidades y los entornos para aprender. Lo que implica tener en cuenta que la comunidad escolar no es el único lugar en el que los estudiantes aprenden. Si el aprendizaje ocurre dentro de un contexto social, también es importante considerar lo que ocurre fuera de la escuela.

El trabajo en base al análisis, canalización y resolución de conflictos socioambientales facilita que las personas puedan desarrollar las competencias personales necesarias para que como ciudadanos/as, y simultáneamente o a posteriori como profesionales puedan desarrollar las acciones, estrategias, herramientas y propuestas de mejora de la calidad de vida personal y de la comunidad.

Una persona comprometida con el aprendizaje en base a la resolución de conflictos socioambientales, es un/a ciudadano/a más sensible, consciente, hábil, autónomo y comprometido con la sociedad de la que forma parte.

Los procesos de participación con niños/as y jóvenes como expresión de la ecociudadanía comunitaria en el contexto del reequilibrio sustentable brindan oportunidades no para ambientalizar el currículum, como se ha llegado a denominar la incorporación del Área Transversal de Educación Ambiental en la LOGSE, sino que transforma el motor y objeto de la propia educación (ver figura 1.6), puesto que pone la educación al servicio de la sociedad, como herramienta de toma de conciencia, soberanía, desarrollo humano y transformación de las formas de vida. Siendo considerado el niño/a y joven como sujetos de los procesos sociales y educativos, con derechos y deberes inherentes a su propio estatus y condición. La pedagogía ambiental es deseable en connivencia con una transformación de las estructuras sociales regidas por una racionalidad ambiental desde una perspectiva ecológica.

Caride y Meira (2001:214) explican

Esto supondría, creemos, ignorar el verdadero alcance de la crisis ambiental y favorecer una propuesta educativa alienante, limitada a legitimar y reproducir el orden establecido o, para ser más precisos, a refrendar la creencia en que la interpretación actual de las ideas de desarrollo y progreso –entendidas como crecimiento de las magnitudes económicas- es la única posible.

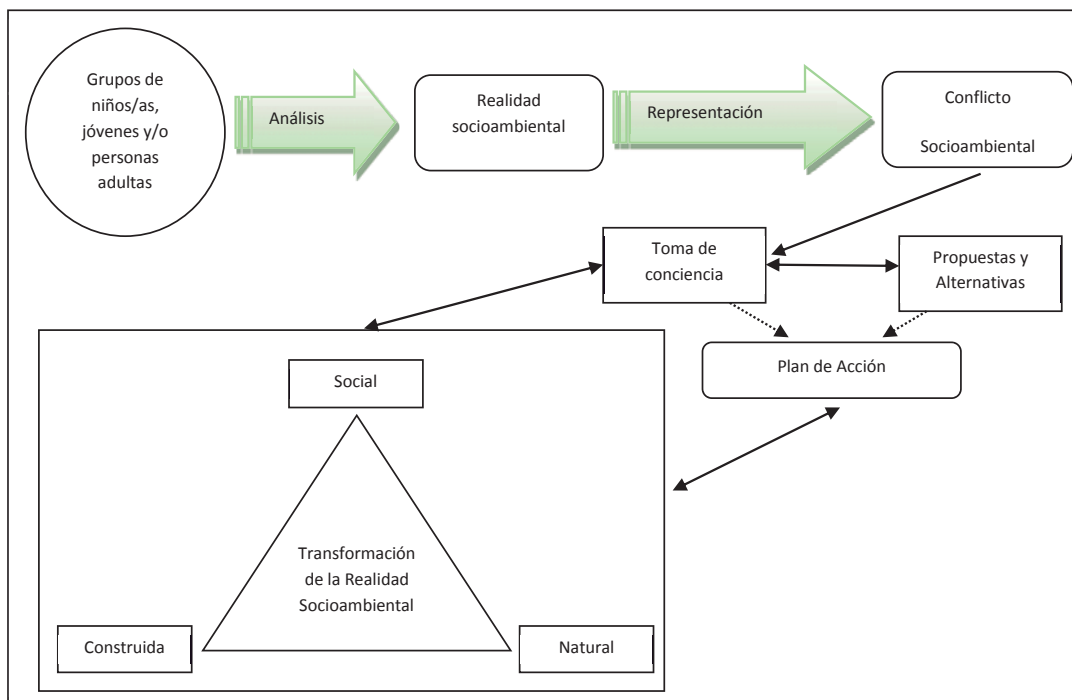


Figura 1.6: Proceso de transformación a partir del análisis, canalización y/o resolución de los conflictos socioambientales. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.163.

En este sentido la educación democrática es “aprender a participar participando” y “canalizando/resolviendo conflictos socioambientales” como oportunidad para que la gestión de lo público se haga con la participación de niños/as y jóvenes, en este sentido los Presupuestos Participativos pueden ser una magnífica herramienta de aprendizaje y construcción de conocimientos en los contextos escolares, sociales, universitarios y de formación para el empleo.

En esta misma dirección apuntaba Mercedes (maestra coordinadora del consejo de representantes en el CEIP Adriano) cuando reconocía en privado durante una entrevista que

“otra cosa bonita, es el interés que hay por la limpieza del centro, el ahorro, el que tenemos que hacer espacios verdes, que los niños echen en falta bichitos de luz, hormiguitas, claro como nada más que tenemos una zona, poquitas zonas verdes, aunque hay otros que tienen menos pero es cierto que harían falta más zonas verdes. Tenemos un huerto que ha funcionado pero ha dejado de funcionar, y ellos demandan esto.

Marta dice que se podrían plantar plantas para que hubiese más bichitos y que se aprovechara la parte del fondo del patio para decorarla y que sirviese para jugar con ellos. Explica que podría ser una propuesta para mejorar el patio.

También se ha hablado del despilfarro de agua por dejar grifos abiertos, Manuel ha comentado que algunos gotean.”

La toma de conciencia sobre el papel de uno mismo como ciudadanía con saberes, conocimientos, derechos y deberes supera aquella visión restringida de habitante, para erigirse en sujeto de su propio desarrollo.

Los grupos motores, los consejos de representantes, la plataforma GMS en los PPS, fueron siendo estos espacios de construcción de ciudadanía

crítica, reflexiva, activa, solidaria y cohesionada con una perspectiva ecológica de la realidad socioambiental.

El mensaje que parece lanzarse a la sociedad es claro y directo, sin nosotros/as los niños y las niñas no podéis cambiar vuestra miopía basada en el pragmatismo, os faltan ideas, ilusión y energías, porque esta forma de vivir la vida reside en una infancia respetada, escuchada y tenida en cuenta. Y este es el espíritu de la Convención de los Derechos del Niño (y la niña) en sus artículos del 12 al 15. El desafío también es razonable, cualquier cambio de cultura deberá venir precedido de un sentimiento de ausencia, de la constatación de un conflicto, del interés por abordarlo en toda su complejidad y el deseo de asumir el riesgo que supone una democracia participativa y la participación directa, para quienes viven holgadamente a costa de ejercer el poder.

La revolución silenciosa y creativa que emerge de los corazones y las razones que esgrimen la niñez y la juventud para ser considerada ciudadanía de primera, en acto y no en potencia, choca con los intereses de una población adultocéntrica y de un patriarcado que se niega a actuar desde planteamientos ecológicos, sustentables y participativos.

Según Ruiz-Morales (2014, p.155) “todas las ciudadanías, la ciudadanía global están convocadas a este nuevo reto del siglo XXI, que será de la ecología y la ciudadanía o no será”.

El listado de experiencias y testimonios va siendo cada vez más amplio y toca todos los órdenes de la vida, la crianza, la educación, la cultura, la producción de alimentos, las relaciones comerciales y económicas, la política, la familia, etc. *Retazos de momentos vividos*⁷, muestra con testimonios de niños y niñas en primera persona que la participación de niños, niñas y jóvenes es posible, *Almensilla (Con)Suma Responsabilidad*⁸, la importancia de tomar en consideración las ideas y propuestas de niños y niñas para diseñar las políticas municipales, *¿Te atreves a soñar?*⁹ propone un salto a la zona mágica desde nuestra zona de confort, *Stop! Rodando el cambio*¹⁰, empieza un camino sin retorno hacia un presente-futuro plagado de sueños e ilusiones, cada uno de estos audiovisuales genera un nuevo modo de entender las relaciones del ser humano consigo mismo y con la naturaleza.

⁷ <https://vimeo.com/76028910>

⁸ <https://vimeo.com/95576696>

⁹ https://www.youtube.com/watch?v=i07qz_6Mk7g

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=hGqpf3RX0Ik>

1.4 Iniciativas de educación libre para construir alternativas en la sociedad de hoy

Una mirada a la actualidad de la educación libre en España nos hace soñar con que otra forma de educar se está construyendo desde las iniciativas de grupos de crianza, los colectivos de familias y profesionales que desean trabajar en espacios respetuosos, preparados y adecuados a niños y niñas desde los primeros momentos de vida y según las diferentes etapas de desarrollo (Ruiz-Morales, 2016).

Todo esto acontece en un contexto de crisis civilizatoria, que se revela como el escenario preciso donde construir proyectos de educación libre, que favorezcan y hagan posible la emancipación de niños y niñas, el crecimiento conectado con sus necesidades, intereses e ilusiones, una educación ecológica y una sociedad más humanizada.

García-Pérez (2016), con estupefacción, plantea la realidad del sistema escolar como desfasada para afrontar los retos del presente y el futuro, incapaz de favorecer la construcción de una ciudadanía consciente, que promueva procesos de aprendizaje más conectados con los intereses de niños y niñas, más apegados a los grandes problemas del mundo, que los pueda preparar en y para la vida.

Martín (2012, p.3) lo expresaba así “cultivemos la mente, desarrollemos nuestra creatividad genuina sin condicionantes, construyamos nuestras mentes desde nuestra propia identidad autónoma y, sobre todo, dudemos”.

Se calcula que en España hay cinco mil niños y niñas que se forman fuera del sistema escolar convencional, sólo en Cataluña se conocen cincuenta iniciativas formando la Red de Escuelas Libres de Cataluña (XELL, en catalán). Si uno se asoma a la Plataforma LUDUS puede sorprender la oferta existente en todo el territorio. Y esto a pesar de que *educar en casa* no está recogido en la legislación española, si bien la Constitución Española en su artículo 27 reconoce el derecho a la educación y que esta se haga con arreglo a una programación general de enseñanza, reconociendo también la libertad de enseñanza, de los padres y madres a elegir la mejor opción moral, así como que la educación garantice el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Sirva como muestra de este auge, la ciudad de Sevilla ha experimentado entre 2013 y 2018 un aumento de dos a ocho proyectos, son conocidos los proyectos: Crianças, Myland, Raíces y Flores, Casa Escuela Caracoles, Tambora, Girasoles, y otros, también es importante el auge en Andalucía Ruiz-Morales (2016, 2018)¹¹.

Como en otros momentos la legislación va por detrás de la realidad social, pero esto es reconocido y apoyado en otros lugares de Europa como: Bélgica, Gran Bretaña, Francia y recientemente se están produciendo algunos cambios en esta dirección en la vecina Portugal.

Quizás los cambios no serían tan importantes, por un lado flexibilizar la presencia de niños y niñas en las escuelas y en los espacios de educación

¹¹ Ver en Encina, Ezeiza y Urteaga (coord.) (2018, pp. 399-412).

libre, de modo que pudieran ir unos días a la semana a unos y otros espacios, lo que se ha dado en llamar el flexischooling o escolarización combinada, también facilitar el acceso de niños y niñas según los requerimientos académicos a través de pruebas de conocimientos para la promoción, y una adecuación legal para contemplar la existencia de otros espacios de educación libre que se sitúan en otros valores sociales, culturales, medioambientales y políticos. Esto habría sido posible con la LOE en el año 2006 si se hubiese actuado con valentía, reconociendo la diversidad educativa y la opción de las familias a elegir la mejor opción para la formación de sus hijos e hijas, sin embargo el miedo del gobierno de turno para afrontar este cambio legal, deja a miles de familias en un limbo legal, cuando no en una situación de alegalidad, según la Asociación por la Libre Educación, que fue la organización que viene trabajando en esta dirección desde los años 90.

Nuestro segundo libro de esta colección que verá la luz a finales de 2019 se dedicará a la Educación Libre y Alternativa como nuevas formas de vivir, criar, educar y crecer, siguiendo la estela de los dos encuentros celebrados en Sevilla en los años 2015 y 2016, bajo este mismo título. En él dedicaremos el espacio que se merece a este movimiento social que corre en paralelo, según nuestra hipótesis inicial, al movimiento antiglobalización de principios del siglo XXI y al movimiento 15M que tanto ha aportado al escenario sociopolítico.

Para analizar la envergadura e importancia de estas iniciativas basta con prestar atención a lo que magistralmente Varela y Álvarez-Uria (1991, p.14) plantean para aproximarnos a la genealogía de la escuela, su función y para qué fue creada.

“¿Qué caracteriza fundamentalmente a esta institución que ocupa el tiempo y pretende inmovilizar en el espacio a «todos» los niños comprendidos entre seis y dieciséis años?”, ahora podríamos señalar que también desde los tres años. Para pasar a esbozar a continuación cuáles fueron las condiciones sociales y políticas que al coagularse provocaron la aparición de la llamada escuela nacional tal y como la conocemos hoy día:

1. la definición de un estatuto de la infancia.
2. la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños.
3. la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de «elaborados» códigos teóricos.
4. la destrucción de otros modos de educación.
5. la institucionalización propiamente dicha de la escuela: la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes.

Hoy la importancia de la participación ciudadana parece tener una vigencia dentro y fuera del sistema escolar, pero no siempre fue así, y la propia escuela tiene verdaderas dificultades para consolidar proyectos educativos de participación escolar y democracia educativa. Y esto en ocasiones tiene que ver con la propia genealogía de la escuela, sus orígenes, finalidades y procesos históricos de los últimos cuatro siglos.

Fuera del sistema escolar encontramos prácticas de educación democrática en las que tienen diferente grado de protagonismo niños/as y jóvenes como las citadas anteriormente de “la ciudad de los niños” en Fano, Roma, etc., “los presupuestos participativos” en Sao Paulo, Sevilla, Córdoba, Puente Genil, Las Cabezas de San Juan, etc., y gobiernos nacionales y locales que se comprometen con otro modo de construir democracia caso de Porto Alegre (1989-1996), Fortalezas (1991-2000), Icapuí (1997-2001) y Barra Mansa (1998-2002) en Brasil, Kerala en India (1996-2006), Cotacachi en Ecuador

(1996-2004), Ciudad Guayana (1998-2002) en Venezuela, Rosario en Argentina (2004-2007), Asunción, Bayados y Curuguaty en Paraguay (2010-2012), Trofa en Portugal (2012).

En ocasiones incluso se utilizan términos que no hacen justicia, y de algún modo desacreditan el trabajo que desde fuera de la escuela se hace en un espacio educativo tan importante como la “educación social”, que bajo la denominación de educación no formal, parece ser la hermana menor de ésta. En este mismo sentido escribe Caride (2004, p.8):

“Sucede, a veces, que el lenguaje eleva a categoría de realidad lo que no es más que un modo, entre otros posibles, de hablar de ella. Más aún, es frecuente que las palabras desvirtúen las realidades hasta el punto de hacerlas irreconocibles, suplantando las oportunidades de mejorar o encontrar nuevos horizontes para el conocimiento y la praxis social”

La educación libre y alternativa bebe de los procesos de resistencia a la propia Ley Moyano de 1857, cuando se considera el comienzo del sistema educativo en España. No podemos olvidar movimientos sociales en los que participaban profesionales caso de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), o, a principios del siglo XX con el movimiento de la Escuela Nueva, los movimientos de cooperación y renovación pedagógica e investigación en la escuela en el último tercio del siglo pasado, MCEP, Red IRES, Fedicaria, etc. Todos ellos han escrito una parte importante de la historia de la educación alternativa, porque la versión institucional de la educación en España, que pretende cooptar toda la diversidad de corrientes educativas, la han escrito adaptando estas iniciativas a la versión de las escuelas convencionales y estatales.

La apuesta decidida de las familias por la educación libre en España, capitalizan un número importante de experiencias de conciliación de la vida familiar y laboral, porque además de buscar un espacio preparado para niños y niñas, también persiguen un espacio respetuoso para la familia y sus ritmos. El sistema escolar no es una buena herramienta para conciliar la vida familiar y laboral, a este problema se refieren especialistas de la pediatría que ven una edad demasiado temprana para la escolarización a los tres años, tampoco las familias que se han organizado de diferentes modos, como asociación, fundación, cooperativa para poder dar una respuesta más integral con la generación de proyectos de educación libre (Ruiz-Morales, 2017a).

La conciliación familiar/laboral y la progresiva incorporación temprana de niños y niñas al sistema de escolarización estatal han tenido un recorrido significativo en los últimos 30 años, con luces y sombras. Todo este proceso debe analizarse desde una perspectiva crítica y prestar atención a las iniciativas que la ciudadanía pone en marcha para cuidar a la infancia, respetarla y apoyarla en su proceso de crecimiento, mediante la dinamización y la construcción de espacios preparados.

Se están ensayando nuevas formas de conciliación familiar/laboral que pretenden dar respuestas a los retos de la educación en el siglo XXI, desde la familia y el compromiso con la construcción de ciudadanía.

Los enfoques metodológicos son diversos, pero comparten algunas ideas fuerza, también algunos desafíos para consolidarse y lograr un espacio social, político, educativo y cultural más estable, que permita su reconocimiento institucional.

Las universidades han empezado a aproximarse a estos procesos desde la investigación social y educativa y la formación, tejiendo redes con las entidades promotoras de estos proyectos de educación libre o alternativa.

La ciudadanía, fundamentalmente representada por las mujeres, reivindicando su derecho a “ser madres” en coherencia con una formación creciente de estas en metodologías de educación alternativas y la repercusión que tiene la escolarización temprana de los bebés, están comprometiendo a sus familias en procesos de crianza respetuosa y educación consciente.

En esta línea la Plataforma Estatal en Defensa de la Etapa de Educación Infantil de 0 a 6 años viene reivindicando medidas y cambios que afectan profundamente a las prácticas que se vienen desarrollando en la mayoría de los centros y colegios donde se imparte educación infantil.

Ellas han optado por mirar la realidad desde otras perspectivas más próximas a los intereses y necesidades de niños y niñas. El movimiento de familias por una educación consciente y una crianza respetuosa en España, centrada en la etapa de educación infantil, ha decidido construir espacios preparados para el desarrollo afectivo-emocional, psicomotor y cognitivo que tome en consideración sus necesidades, intereses y su proceso madurativo. Digamos con palabras gruesas, se ha resuelto de alguna manera la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, pero a niños y niñas se les ha “colocado” para que la familia pueda tener más ingresos, padre y madre puedan realizar su actividad profesional, sin que se asegure que niños y niñas son respetados en su proceso de crecimiento personal.

Lo que aquí se propone es mirar la realidad con ojos de niño, como nos sugiere Tonucci (2001) para desvelar injusticias, contradicciones, conflictos y desarrollar propuestas de cambio/transformación socioeducativa que a medio plazo mejoren la calidad de la conciliación familiar/laboral.

Nos planteamos algunas cuestiones a las que tratamos de dar respuesta con nuestra labor investigadora, que va materializándose en informes, artículos y libros.

¿Es posible que los niños y las niñas puedan crecer con sus coetáneos desde los primeros años de vida? ¿Necesitan para su crecimiento la confianza, el afecto, el apoyo y la comprensión de personas adultas que respetan sus procesos personales? ¿Es deseable que el programa interno con el que nace cada pequeño/a pueda desplegarse hasta los límites que su propio potencial le proporcionen en un clima de respeto? ¿Estamos los profesionales, las familias y las instituciones preparadas para asumir el reto de educar en la libertad, la participación y la democracia directa? ¿Es imprescindible que exista una conexión íntima del ser humano con la naturaleza para que pueda respetarla y amarla en un futuro, conforme vamos creciendo? ¿Pueden ser los límites, unos pocos bien planteados, los que nos sirvan en lugar de tantas normas, para hacernos sentir libres y seguros? ¿Pueden las familias jugar un papel educativo más comprometido y activo en relación con el desarrollo y los aprendizajes de niños y niñas? ¿Cuáles de entre todas las iniciativas y proyectos de educación libre y alternativa ofrecen la oportunidad de romper con los modelos estructuralmente establecidos que se deben a un sistema de jerarquías, opresión, dominación y sumisión? ¿Es posible y deseable dar cabida a estas y otras iniciativas sociales y educativas en la legislación española, para que puedan sentirse reconocidas, valoradas y visibilizadas? Ésta es la lucha que planteó Paideia hace 37 años en Mérida (Badajoz –

Extremadura-), y que presenta junto con otras tantas iniciativas reconocidas a nivel internacional en su monográfico “Escuelas Alternativas”, mayo de 2012.

Una de sus fundadoras Martín (2012, p.64) plantea de modo magistral que Paideia busca

Educar para un mundo sin poderes ni jerarquías, para un mundo en donde cada persona pueda ser ella misma y construir su historia personal en busca de la mayor felicidad posible, para sí misma y para su mundo, requiere ayudar a generar mentes carentes de prejuicios, de estereotipos, de dependencias, libres del principio de autoridad, es decir, un nuevo tipo de persona que, siendo ella misma la protagonista de su vida, contribuya junto a otras a generar un mundo de igualdad.

Será difícil, es apasionante, será complejo, es ilusionante, será utópico, es puro deseo lo que mueve a familias, niños, niñas, profesionales y pequeñas comunidades a desear un cambio en el modo de vivir, criar, educar y crecer, porque la educación está vinculada con cualquier transformación estructural que afecte a las formas de vida y existencia del ser humano. Y esto lo saben bien y desde hace muchos años, quienes ostentan el poder en el Estado, la Iglesia, las Empresas y el Ejército, las cuatro instituciones que cuidan hoy del neoliberalismo en la propia Universidad. No en vano todas ellas tienen a través de la escuela un instrumento de adoctrinamiento que utilizan para manipular a la propia sociedad, crear estados de opinión, cuando menos reescribir la propia historia a la medida de sus intereses, la propia empresa se está apropiando de la Universidad Pública, a través de convenios, generación de centros universitarios privados, investigación aplicada a sus campos de negocio, etc. (Barchiesi y otros, 2010).

No obstante las ingenierías pedagógicas y psicológicas que sirvieron a la revolución industrial y al capital, para la generalización de la educación y la capacitación profesional de una población analfabeta en España, que produjo el enriquecimiento de quienes ostentaban el poder durante el postfranquismo, están hoy vendiendo su capital humano en el mercado de las competencias educativas.

Las facultades de educación asisten con sorpresa, y sin presencia, a este movimiento sociopolítico y educativo que tiene a las familias, y algunos/as profesionales (educadores/as y acompañantes), como los instigadores subversivos de un nuevo modo de entender la crianza y la educación en el siglo XXI.

Algunas características que pueden resumir el espíritu y las metodologías de estas iniciativas son:

- Un espacio de educación preparado para las individualidades, la diversidad y lo que comúnmente corresponde ser a niños y niñas, personas inquietas, creativas, observadoras, dinámicas, sensibles, alegres, que necesitan un espacio para moverse con libertad de experiencias, afrontando de cara los conflictos como elementos consustanciales al ser humano y motor de cambio.
- Relaciones humanas de afecto, cariño, confianza, escucha, diálogo, apoyo, colaboración, solidaridad y seguridad.
- Un clima de armonía sustentado en el respeto a los ritmos de cada uno/a, niños/as y personas adultas.
- Materiales naturales, lo más orgánicos posibles (maderas, hojas, corchos, piedras, tejidos, etc.) respetando sus sentidos que están en

formación con colores y sonidos que no invaden sus sistema sensorial y motor.

- Diversidad de lugares donde realizar distintas actividades autónomas, donde se respeta su iniciativa, su curiosidad, sus intereses y emociones.
- Límites claros y sencillos, que hacen sentir seguridad y tranquilidad a niños y niñas que están construyendo su entorno social, sus relaciones humanas con coetáneos y adultos, y el conocimiento del entorno natural y urbano.
- Un espacio donde se favorecen los procesos de desarrollo personal de niños/as y adultos en comunidad.
- Una gestión más participativa y social de la educación por parte de familias, profesionales y niños/as.
- La formación permanente, a lo largo de toda la vida, y la investigación en los procesos vitales que se dan cita en los diferentes espacios de educación libre.

Estos proyectos de educación libre desarrollan metodologías que pueden tener como referentes a las escuelas socialistas, libertarias, democráticas, etc., a determinados educadores, pedagogos o personas que se mostraron muy interesados por la educación de niños y niñas, caso de Makarenko, Neill, Freire, Freinet, Illich, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Ferrer i Guardia, Wild, etc. O se muestran como un crisol ecléctico de corrientes y paradigmas, sin embargo hoy la cuestión es más difícil de resolver ¿qué alternativa están dispuestas a construir tejiendo redes de apoyo mutuo para generar un cambio y una transformación social, educativa, política, económica y cultural comprometida con la naturaleza?

Hoy los proyectos miran más hacia su interior que hacia la comunidad o el territorio donde se ubican, tanto en el contexto rural como urbano, no mantienen casi relación con la ciudadanía que no se encuentra implicada en ellos, ni si quiera en los movimientos sociales, al no ser que de modo independiente los sujetos son parte del movimiento vecinal y del espacio de educación libre. Pero no existen conexiones sociopolíticas, los proyectos no están pensados como parte de una respuesta al sistema en bloque, ni tampoco forman parte de una estrategia más amplia alternativa al sistema, sino que son la respuesta a la necesidad sentida colectivamente por las familias.

El nivel de estructuración y coordinación es muy débil, cuando no inexistente, esta desarticulación dificulta construir un mensaje claro, en la mayoría de las ocasiones no existen acciones para lograr permear las estructuras institucionales, es más poderoso el atomismo de los proyectos y el miedo de las familias a visibilizar su alternativa educativa.

En muchas ocasiones, como pasa en casi todas las esferas de lo social, tampoco se da valor a lo que se hace y como se autogestiona, ni si quiera a lo que se aprende formando parte de este proceso de acción comunitaria integral, que es como debería definirse a estas iniciativas (Ruiz-Morales, 2017a).

En Cataluña, en Sevilla, País Vasco, y en otros lugares se van fraguando algunas coordinadoras, encuentros, iniciativas de unirse para conseguir por ejemplo la homologación de proyectos de educación primaria, es el caso de EducaLibre Sevilla (Ruiz-Morales, 2016).

Falta además una investigación social y educativa que más allá de los Trabajos Fin de Estudios, ponga en valor todo este conjunto de iniciativas y acciones, que van cristalizando en un movimiento social entorno a otros modos

de educación, crianza, crecimiento y desarrollo humano. Proyectos de investigación que muestren qué y cómo aprenden niños y niñas, el proceso evolutivo seguido por niños y niñas que se educan en espacios de educación libre, cuáles son sus experiencias socioeducativas y profesionales, sobre todo esto Paideia y Ojo de Agua son dos proyectos que han desarrollado alguna elaboración de tipo evaluativo-investigativo, qué impacto tienen en el territorio estos proyectos, dicho de otro modo, cómo ayudan a la transformación de la comunidad social donde su ubican, incluso qué influencia ejercen sobre las propias escuelas próximas.

Son en la mayoría de los casos los propios estudiantes los que están aproximando a las Facultades de Educación a los Proyectos de Educación Libre, porque este sector de la comunidad universitaria es más sensible a la innovación social y educativa, se muestra muy proclive a realizar trabajos en las asignaturas. Pero hace falta una coordinación entre la investigación que se pueda estar haciendo en los diferentes lugares de la Universidad para efectivamente se puedan aprovechar los esfuerzos que se realizan, de modo hasta ahora muy aislado.

Hay una demanda formativa por parte estudiantes y de los sectores co-protagonistas de la educación libre o alternativa que las universidades están atendiendo con cursos, títulos propios y máster, en ocasiones en colaboración con las propias entidades promotoras, caso de la Universidad de Extremadura, a través de las formaciones que ofrece en Neurodidáctica y Pedagogía Activa.

Existe una resistencia por parte de un sector muy concienciado con la importancia de la escuela pública, progresista, que reconoce la importancia de estas metodologías, pero que mira con recelo como un intento de privatización, no obstante se tilda de elitista a estas iniciativas por el coste económico, si bien es cierto que no podrían ser accesibles para toda la ciudadanía, también es verdad que los costes van desde los 125€ en adelante. Existe una fuerte sensibilidad en algunos proyectos, para facilitar que las familias con menos recursos puedan acceder, mediante un sistema de trueque, o aportación en especie, trabajos de mantenimiento fundamentalmente. Estas iniciativas no reciben ninguna ayuda pública, por lo que son autogestionadas y autosuficientes, salvo algún acuerdo de cesión del espacio que alguna entidad puede tener con algún ayuntamiento, pero por lo general dependen de sí mismas.

No en vano, incluso se valora que estas iniciativas segregan a niños y niñas de aquellos otros que por motivos económicos tienen imposible su acceso, pero en esta crítica se olvida que la escuela segrega de modo mucho más claro, por ejemplo diferenciando entre escuela concertada y pública en un mismo territorio, de modo más sutil a través de los programas de bilingüismo, donde acceden aquel alumnado con expectativas escolares más altas, también segrega el lugar donde se reside, las amistades con las que se relacionan nuestros hijos e hijas, los lugares o espacios de juego y donde realizan actividades deportivas, etc. Incluso en estos proyectos aquellos niños y niñas que por su ritmo de aprendizaje, necesidades educativas especiales, son claramente estigmatizados, en estos espacios de educación libre donde se respetan los procesos madurativos y se mezclan a los niños y niñas sin criterios de homogeneización, se pueden atender mejor por tener una menor ratio y porque los procesos de aprendizaje son facilitados y acompañados desde el respeto a la persona.

Conviene recordar que la escuela pública que hoy parecen defender las clases populares y la burguesía, antes enfrentadas, y que si se recurre a la historia de la educación podría resultar hasta contradictorio, no es un invento moderno, para ello Varela y Álvarez-Uría (1991, p. 50) desean recordar que:

La imposición de la escuela pública es el resultado de estas luchas y supone cerrar el paso a modos de educación gestionados por las propias clases trabajadoras. La burguesía impide así la realización de programas de autoinstrucción obrera que atacaban la división y la organización capitalista del trabajo al exigir una formación polivalente y una instrucción unida al trabajo e impartida por los mismos trabajadores con una proyección política destinada a su emancipación.

También existe alguna resistencia, por personas que se sienten próximas al pensamiento libertario, por entenderlas como una especie de privatización, siendo conscientes de que por parte de algunos proyectos existe una respuesta sociopolítica al sistema escolar del Estado (Encina, Ezeiza y Urteaga, 2018), pueden ser entendidas como respuestas de desescolarización, educación antiautoritaria, que pugnan contra la industria de la educación, pero que también pueden caer en ser una parte más de la mercancía.

Seguramente faltan muchos espacios de discusión, reflexión e investigación donde familias, investigadores, profesionales y ciudadanía en general puedan analizar, compartir, discrepar, dialogar y aprender.

1.5 La didáctica de las ciencias sociales en una encrucijada de culturas: oportunidades y retos

Los modelos de sociedad desde una perspectiva democrática (sustitutiva, representativa y participativa) y las formas en las que enseña el profesorado, aprende el alumnado y estudiantado, guardan una relación directa, no podemos entender la escuela que tenemos sin pararnos a valorar el sistema social en el que se fragua. Digamos que son vasos comunicantes que tienen un proyecto de sociedad contemporánea, aunque en ocasiones se escuche y argumente que la escuela que tenemos no se conecta con la sociedad.

Más bien valdría argumentar que la sociedad que tenemos no es la que deseamos, por las consecuencias y problemas que se muestran a través del hambre, la injusticia, las desigualdades, la pobreza, el cambio climático, etc., por ende la escuela que queremos, que deseamos, se conectaría más con ese imaginario que de ese “otro mundo posible”.

Es cierto que la escuela no responde, según García Pérez (2016) y De Alba, García Pérez (2008) a algunas demandas que la sociedad exige de su ciudadanía, por ejemplo que se sepa interpretar el mundo en el que se vive, dar respuestas a los conflictos socioambientales, articular un pensamiento complejo, resolver los conflictos de modo no violento, generar dinámicas cooperativas, pero todo ello no está exento de tensiones y contradicciones, porque aunque se promulgue esto en leyes y decretos, después las formas en las que mayoritariamente aprenden alumnado y estudiantado, y los modelos de enseñanza, incluso lo que interesa a la sociedad de consumo no es una ciudadanía crítica.

Si el sistema escolar y la infancia surgen simultáneamente a la familia, en el caso español, como explican Varela y Álvarez-Uría (1991) entre los siglos XVI y XIX estos conceptos deberán re-construirse en interacción.

Puesto que los significados que en relación con la infancia construyen familia y escuela están muy relacionados entre sí, en algunos casos incluso la primera ha evolucionado en la consideración de ésta como una etapa sociológica y psicológica con mayores niveles de autonomía, soberanía y toma de decisiones, mientras la segunda sigue centrada en una visión muy dependiente del mundo adulto centrada en la instrucción.

No obstante ambas tienen como prerrogativa para su aparición en relación con la niñez el control de ésta, la represión de su voluntad, la adopción de pautas comportamentales y la reproducción cultural.

Para ello la Iglesia y el Estado desposeerán a las clases populares de sus saberes sociales, profesionales y las producciones culturales, cuando los colegios se fundaron, la niñez pasó a tener un significado y estatus distinto al de estudiante. Dejaron de ser reconocidos como personas autónomas responsables de su formación y pasaron a depender de maestros/as, profesores/as, y toda la ingeniería pedagógica y psicológica de que fueron capaces las Escuelas Normales de Magisterio, las Facultades de Filosofía y Letras, y posteriormente las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, hoy ya separadas en Facultades de Ciencias de la Educación por un lado y Facultades de Psicología por otro.

Este paradigma escolar y el propio conocimiento científico se fundamentan en una jerarquización de los conocimientos, una objetivización de los mismos que los aleja de la realidad social en la que antes se construían y dejarán de servir a sus intereses de clase, el marco legal y político actual facilita el secuestro de una población infantil y su encierro, una reproducción de las relaciones que interesan al sistema capitalista en cuanto a sistema de producción, jerarquización y división de las clases populares, a la que bajo el sueño de nuevas y pequeñas parcelas de poder se fracturará para el resto de la historia. Sin que en ningún momento su adquisición significase la integración o el acceso a los puestos de decisión política, que orgánica y de modo oligárquico siempre han estado en manos del capital y sus oligopolios.

Por tanto, lejos de un falso ilusionismo, y con una toma de conciencia social sobre el sentido que tiene la escuela en nuestra sociedad, se plantean algunas restricciones y potencialidades que el sistema escolar puede ofrecer a la sociedad en su conjunto, en relación con la participación de niños/as, la educación democrática y la construcción de un proyecto social-educativo alternativo, esto se verá con más detenimiento en la tercera y cuarta parte del libro.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el interior de las escuelas tienen entre sus objetivos la construcción de conocimientos, que pueden ser integrados o con un peso más específico en algunos de los siguientes ámbitos: escolar, científico-académico y cotidiano. Resulta interesante desde la perspectiva de las líneas de investigación sobre las que hemos trabajado conocer las dinámicas escolares en relación con la participación a través de la caracterización de las actividades educativas que se desarrollan en el aula, como se ha visto en un apartado anterior. Esto podría llevarnos a una “didáctica sobre procesos de construcción de conocimientos en relación con la participación en la escuela”, que podría ser de uso en otros espacios educativos. Para ello se hace fundamental preguntarnos por la interpretación teórica, criterios y estrategias metodológicas.

Este modelo educativo que se aspira a construir a través de éstas y otras investigaciones, dentro del enfoque de investigación-acción, es el que media entre la realidad educativa y las teorías educativas con las que se identifican en la perspectiva crítica de la educación.

Parecen existir tres ámbitos de conocimientos (escolar, científico/académico y cotidiano), que en el caso de la universidad y la formación para el empleo puede ser deseable ampliarlo a cuatro, con la inclusión del ámbito de conocimiento “profesional”, y que sería deseable se trabajasen relacionados entre sí en un currículum integral o integrado, en todos los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas, institutos, universidad, el barrio, el centro cívico, desde el ámbito municipal o asociativo, etc., como estrategia metodológica y didáctica, desde una fundamentación pedagógica que tenga como objetivo hacer más significativos y relevantes los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A la vista de las teorías del conocimiento escolar, nos interesa la cuestión planteada en la relación de éste con una cultura escolar que configura el modo de entender y hacer de la escuela en relación con la sociedad, y viceversa,

ese conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las

realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (Ruiz, 2005, p.25)

Precisamente porque lo que se pretende es repensar el contexto social y escolar, desde una mirada alternativa que ponga en valor la implementación de los saberes que se integran en el niño/a, joven y profesional de la educación, añadiendo en este último caso el conocimiento profesional propio, según se ve en la figura 1.7.

El proceso de sistematización y consolidación de estos saberes como construcción de conocimientos en el contexto escolar da consigo un proceso dialéctico y dialógico de carácter personal y socializador, puesto que los conocimientos se construyen en el ámbito individual y comunitario, que puede ser interesante abordar desde un proceso de investigación-acción.

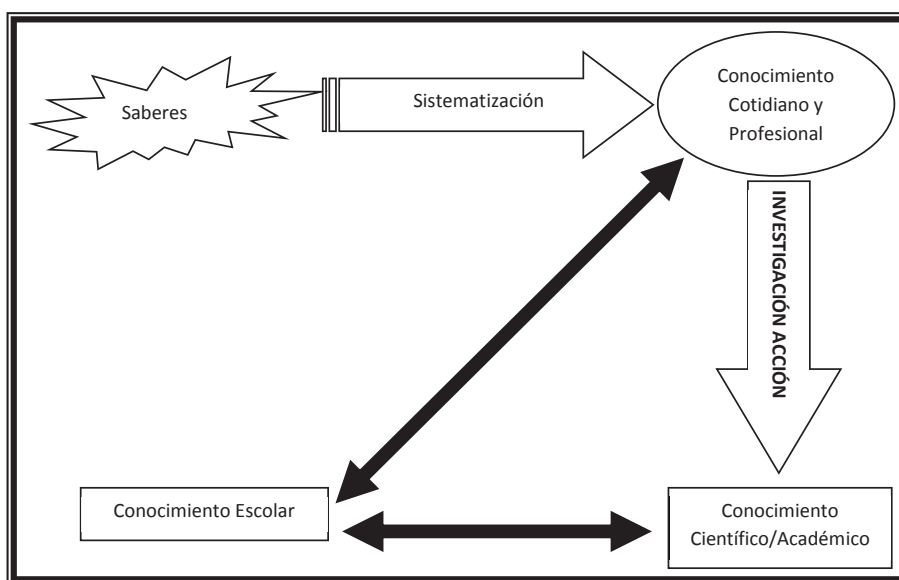


Figura 1.7: De los saberes a los conocimientos deseables integrados. Fuente: Elaborado por Ruiz (2005, p.28).

La participación social posee un significado propio para cada niño/a o joven en función de las experiencias vividas, y según en qué contextos se haya podido producir este “tomar parte en”, que debe ser analizado por la escuela desde su propia estructura de funcionamiento y organización para dar continuidad a estas experiencias a partir del intercambio de concepciones y en relación con el análisis de los procesos que pueden abordarse desde áreas de conocimiento como las ciencias sociales, las ciencias de la naturaleza, la comunicación lingüística, el cálculo matemático o la comunicación y expresión artística, constituidos ellos mismos en acciones bajo la denominación de proyectos integrados o trabajo por proyectos. O estableciendo vínculos a través de tramas de contenidos y conocimientos que interaccionan en un currículum diseñado y planificado de forma participativa por docentes, alumnado y familias. Esto es posible gracias al amplio, flexible y comprensivo marco curricular que la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge en su artículo 5 cuando se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida y que posteriormente la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) concreta entre otras cuestiones en las ocho competencias

básicas, que debieron de ser nueve si se hubiese considerado la entidad propia y necesidad de una competencia emocional, todo también recogido en la LOMCE.

En consecuencia se plantea un paradigma alternativo para construir los conocimientos en el contexto de formación para el empleo y en el universitario que tiene que ver con el modelo que García (2002) (ver figura 1.8), al que me he referido al señalar la importancia de un currículum universitario integrado puesto que los conocimientos sobre los que trabaja el profesional de la educación son plurales y diversos. Simultáneamente está abordando saberes de tipo más experiencial e intuitivos, que a su vez interaccionan en con otros de carácter más escolar centrado en materias, o científico-académico que tiene en cuenta teorías y procesos científico-experimentales.

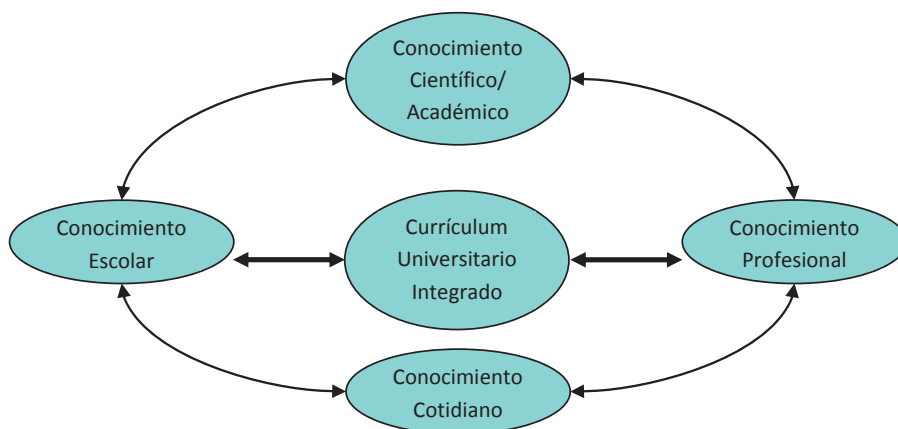


Figura 1.8: Conocimientos deseables en un currículum universitario integrado. Fuente: Reelaborado a partir de García Pérez (2002).

Si se toma como ejemplo la controvertida asignatura: “educación para la ciudadanía” como modo de analizar su posible transformación hacia praxis educativas liberadoras y emancipatorias (Freire, 1999 y Adorno, 1998). Se ha elegido este ejemplo, porque puede ser una estrategia del poder político y público para fortalecer la pertenencia del niño/a y joven al sistema democrático realmente existente, por tanto se podría denominar un proceso de inculturización, que impone una lógica democrática que está recibiendo fuertes críticas por parte de la sociedad civil, colectivos pedagógicos progresistas y de los movimientos sociales.

En esta suerte de intenciones la escuela recibe el encargo de seguir promoviendo una cultura común entre la niñez y la juventud que no debe ser cuestionada por ellos/as, posiblemente ni si quiera construida, puesto que puede existir la intención de un adoctrinamiento a través de las herramientas ya conocidas, las editoriales (los libros de texto u otros materiales didácticos), la persona adulta que ya pertenece a esta cultura común, el docente, en una institución que ha mantenido sus estructuras intactas desde el siglo XIX, aunque con algunos matices modernistas. En esta línea Haeblerli y Audigier (2009, p.28) explican que “la función de inclusión del pequeño ciudadano en la comunidad política a través de la Escuela se encuentra muy cuestionada y exige ser reconsiderada desde nuevas perspectivas”.

De este modo podemos entender mejor, las tensiones aparecidas en el poder político, no por el acuerdo que pueda reinar entre ellos ante la necesidad de dicha formación, sino por el enfoque o los contenidos que tenga la controvertida “educación para la ciudadanía”, que pueden orientar la formación del ciudadano hacia un laicismo, catolicismo, patriotismo o nacionalismo. Esto, al fin al cabo, pone en entredicho la función neutral que se le atribuye al sistema educativo, y el papel aséptico de los contenidos, para volver a centrar el debate en la función reproductora que Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996), Lerena, C. (1980), Fernández Enguita, M. (1993), Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991), Willis, P. (1980), etc. ya anunciaban profusamente en sus estudios y análisis de la escuela.

Tal y como se reconoce la Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad que desarrollen un sentido de pertenencia y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. En esta misma dirección están en las competencias claves descritas las competencias sociales y cívicas.

En las prácticas educativas podría haberse puesto el acento en la persona, en el niño/a y joven como ciudadanía, sujeto principal de la acción en la sociedad democrática, en este caso seguramente la denominación podría haber sido otra “Educación desde/con la ciudadanía”, que implica tomar como sujeto principal a la persona, situando el foco sobre la participación de la persona en la sociedad democrática.

La educación como praxis liberadora ofrece todo un repertorio de metodologías que persiguen la “concientización” de la persona, en el proceso de alfabetización, capacitación como ser social crítico y autónomo. Este enfoque busca la construcción de conocimientos que tengan en cuenta los saberes y experiencias, la formación integral en su sentido más amplio, haciendo cuestionarse a la persona el modo en el que percibe el mundo, provocando contra-dicciones, decires contrapuestos, que mediante el método dialógico buscan la re-construcción de la realidad. Freire mostraba en *La educación como práctica de la Libertad* (1984) y *La Pedagogía del Oprimido* (1988) modos de abordar el análisis político, económico, histórico, social, cultural y ambiental por parte del educador como facilitador del proceso de toma de conciencia que construía el alfabetizando, desde nuestra perspectiva histórica el niño/a o joven que participa en el proceso de los presupuestos participativos, o se forma en la escuela o instituto.

Las buenas prácticas de los procesos de participación, caso de los PPS o Almensilla (Con)Suma Responsabilidad, Consejos de Representantes, Comunidades de Aprendizaje, se convierten desde la perspectiva freiriana en una **imagen generadora** que en forma de fotografía, audición de un programa de radio, noticia en el periódico sobre la siembra de unos árboles en la Alameda, documental sobre el proceso de los presupuestos participativos, la grabación de una asamblea de autorreglamento, la lectura de un texto, etc., son un instrumento que sirve para iniciar el diálogo, la reflexión, el análisis, y de ahí la toma de conciencia sobre la realidad vivida y ocultada que se revela al educando que construye una visión crítica, que antes se hacía inexistente.

La educación dialógica como modo de intercambiar y construir conocimiento personal, y después colectivo, donde la persona (la niñez, los jóvenes o las personas adultas) en un espacio de libertad creativa piensa sobre el discurso, lo que expresa la palabra y el cuerpo, la espiritualidad de los decires, que son diferentes en función de quien los dice; donde la persona se apropia de su palabra como símbolo de participación, tomar parte en el diálogo desde la libertad de pensamiento; para construir los argumentos, las propuestas, las ideas, etc. En este sentido los grupos motores y el consejo de delegados/as en los procesos de participan reseñados juegan ese espacio de escucha, observación, contrastación, triangulación, sistematización y construcción.

Ambos recursos metodológicos posiblemente son útiles y necesarios en una disciplina que “educa desde/con la ciudadanía”, para la participación social, la vida en democracia y en comunidad, corresponsable con el presente histórico y comprometida con la realidad. Freire en su *Pedagogía de la Esperanza* (1999) avanzaba la necesidad de hacerse preguntas, de realizar preguntas para construir pensamientos, en lugar de consumir pensamientos, cada persona tiene una experiencia vital que la hace importante e insustituible, y ésta es una materia prima con la que construir el proceso educativo. Posiblemente fuese necesario empezar por preguntar: ¿qué entienden alumnos y alumnas por participar?, ¿de dónde vienen esos significados?, ¿con qué vivencias están conectados?, ¿en qué lugares se sienten escuchados y tenidos en cuenta? ¿dónde participan y dónde desearían participar?

Posiblemente sorprenda que no son muy diferentes a los que otras generaciones de jóvenes, ahora personas adultas, desearon, y que a partir de estas respuestas, ideas, se pueden elaborar propuestas cortoplacistas, y otras a medio y largo plazo, que afectan y pueden mejorar elementos tan importantes como la convivencia escolar y social.

Desde otra perspectiva filosófica, Kadelbach (1970) en la introducción de “la educación para la emancipación” nos propone superar el pasado a partir de un análisis radical de los estilos educativos, los modelos organizativos y las praxis profesionales, “quien defiende la conservación de la cultura, radicalmente culpable y gastada, se convierte en cómplice; quien la rehúsa, fomenta inmediatamente la barbarie que la cultura ha revelado ser”¹², algo de esto ha tenido no sólo el sistema educativo en general sino los planteamientos editoriales, y las prácticas educativas que se han desarrollado en el espacio curricular reservado a la mal lograda Educación para la Ciudadanía. En palabras de Jorge Luis Borges¹³ se resumía esta idea enunciada anteriormente, “la historia no es un frígido museo; es la trampa secreta de la que estamos hechos, el tiempo. En el hoy están los ayeres”, precisamente para superar ese pasado nos aventuramos a proponer una serie de propuestas pedagógicas que se recogen más adelante en las siguientes partes de este libro.

Es probable que a quienes se les ha educado desde su más tierna infancia en un modelo educativo de carácter coercitivo, jerárquico, autoritario, directivo, etc., que despierta sumisión, construye una moral heterónoma, la dependencia personal y social, como modo de caracterizar una metodología y modelo organizativo muy extendido en nuestra cultura, sistema social y

¹² En Adorno (1998, p.13)

¹³ En Adorno (1998, p.9)

educativo, no se les pueda ocurrir cuestionarse ¿cómo superar el pasado? Y que significado adquiere esta propuesta, ¿qué significa superar el pasado? La tarea que se propone puede resultar muy compleja, implica una revisión histórica personal, colectiva y social. A través de lo que supone este bucear en las entrañas de la historia autobiográfica, se propone una alternativa educativa.

La didáctica de las ciencias sociales tienen la oportunidad y el reto de servir para que las personas puedan construir un pensamiento complejo de la realidad, sepan valerse por sí misma en la sociedad, puedan orientar sus acciones en función de un pensamiento crítico, configurando una cosmovisión apoyada en un conocimiento científico que se conecte con la vida, también tiene que útil para consolidar una sociedad democrática y participativa.

El apartado segundo de este libro sirve para configurar una propuesta metodológica amplia y global desde donde se viene trabajando la didáctica de las ciencias sociales según diferentes docentes e investigadores como García Pérez y De Alba (2008), García Pérez (2016), Pagés y Santisteban (2010), Galindo (2004), Ruiz-Morales (2017b), Ruiz-Morales y Ferreras (2018), entre otros.

La didáctica de las ciencias sociales, haciendo honor a lo que ha sido una tradición en el modelo de enseñanza-aprendizaje comúnmente extendido en la escuela y la universidad, se centra en la enseñanza, en el papel del docente, también en cómo aprende el alumnado y estudiantado, pero en pocas ocasiones sobre los procesos de autoaprendizaje que genera el propio niño, niña o joven a partir en un aprendizaje no dirigido.

Incluso ha dedicado poco esfuerzo a plantearse un currículum alternativo que esté centrado en temáticas como los movimientos sociales, sistemas de trueque y moneda social, decrecimiento, modelos de autogestión y agricultura ecológica, patrimonio social, que tienen relación con alternativas que desde lo social se están construyendo en los últimos 25 años. Que sirva para construir un conocimiento que en su dimensión conceptual, procedimental y actitudinal guarde coherencia con ese otro mundo posible.

En esta misma dirección, las praxis de aula deberían producir espacios de construcción de conocimiento democrático, el análisis de los conflictos socioambientales deberían ser uno de los ejes de investigación y autoaprendizaje, a partir de la curiosidad, el interés y las necesidades del propio alumnado y estudiantado.

Cuando aprendemos contenidos, también aprendemos modos de construirlo, valores y autoestima; el autoconcepto positivo, la autonomía que se desarrolla genera un testimonio que se convierte en uno de los bagajes fundamentales para el cambio de paradigma social y educativo.

Qué y cómo deben ser coherentes, la participación se aprende participando (Ruiz-Morales, 2014), el sentido cooperativo se aprende, cuestionando el sentido individualista y competitivo, viviendo la colectivización y socialización del conocimiento, de diferentes realidades, a través de experiencias personales.

Partir de la voz de los estudiantes en el aula, no es solo tomar en consideración sus ideas, como punto de partida de un tema, ni utilizarlas como evaluación diagnóstica para comprobar los cambios al final del mismo, sino considerarlas como centros de interés y concepción de la realidad de este. Para a partir de sus aportaciones, ideas y propuestas construir la trama de

conocimientos que organiza el contenido, los procesos de aprendizaje e investigación en la didáctica de las ciencias sociales.

En este sentido es crucial **hacer del aula un espacio preparado**, (Ruiz-Morales, 2017b), que se centre en la dimensión emocional del clima del aula, porque de este modo el docente favorece el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la participación.

La formación inicial de maestros y maestras en coherencia con el diseño y desarrollo de un currículum integrado, desde la perspectiva de las ciencias sociales, precisa que la construcción de conocimientos socioambientales sean contextualizados, que se tome en consideración el abordaje de problemas reales y actuales (García, 2016) que nos preparan para la vida. Todo ello requiere del reconocimiento de procesos dialógicos en los que los/as estudiantes (maestros/as en formación inicial) sean co-protagonistas de su propio proceso de formación.

Hablamos de currículum integrado para reconocer la importancia de conectar el aprendizaje en diferentes contextos, la vida cotidiana (familia, medios de comunicación, coetáneos, etc.) y el aula, a la vez que códigos diversos, los que proceden del ámbito científico, escolar, disciplinar y de las experiencias personales.

De este modo el currículum tiene un carácter holístico, se construye colectivamente entre profesorado y alumnado/estudiantado, en un marco de referencia que es el aula, el pueblo, el barrio y la ciudad.

Un espacio preparado es aquel que respeta el proceso madurativo de la persona en conexión consigo misma, con la otra y con el mundo, facilita la participación del individuo (toma de decisiones) y del grupo en favor de una socialización y convivencia, a la vez que logra el desarrollo del potencial humano que atesoramos cada persona, desde esta perspectiva se plantea la figura 1.9. Que además nos sirve como marco de referencia para construir el currículum escolar en conexión con la formación inicial de maestros/as en el marco de las ciencias sociales en la Universidad.

En los cursos que van del año 2015 al 2018 (Ruiz-Morales, 2017a, 2017c, 2018, Ruiz-Morales y Ferreras 2018), en la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, en el tercer curso, de la titulación Grado de Educación Primaria, Universidad de Sevilla, siguiendo esta figura se ha construido la trama de conocimientos y desarrollado una metodología centrada en los contenidos elegidos durante las dos primeras semanas por parte del docente y estudiantes.

En este sentido señalar que siempre ha sido difícil arrancar iniciativas de los maestros en formación inicial, porque están demasiado acostumbrados a que todo venga dado por el profesorado universitario.

Sin embargo, los cambios producidos y los resultados encontrados han alcanzado, a la vista de lo comprobado con ellos mismos en cursos sucesivos, no solo a la asignatura en cuestión, sino a la realización de prácticas profesionales y al desarrollo del trabajo fin de estudios.

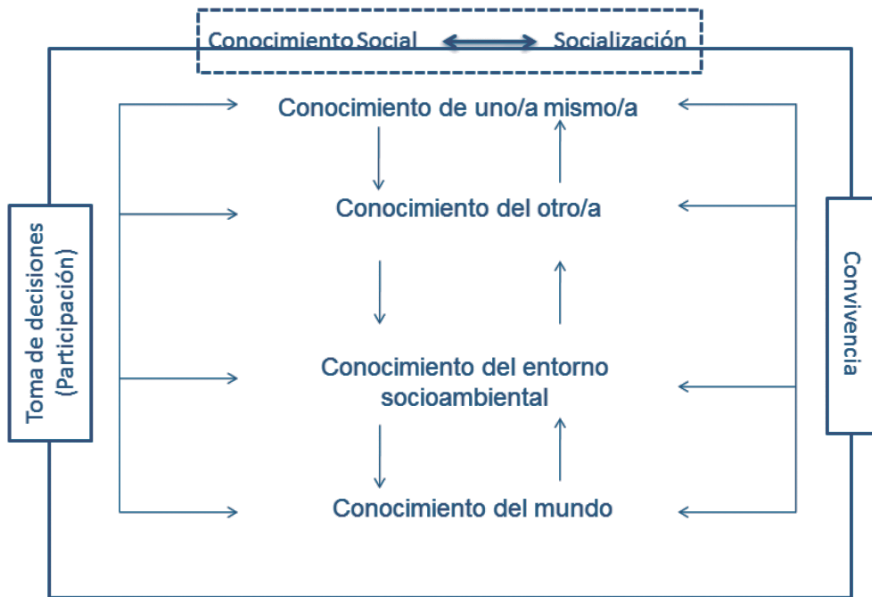


Figura 1.9: Conocimientos de la ciencias sociales. Fuente: Ruiz-Morales, 2017b.

1.6 La investigación social y educativa un bien común en riesgo

La investigación es consustancial al ser humano, es un bien en sí misma, aporta un conjunto de saberes y conocimientos científicos que nos han permitido ser lo que somos hoy. No puede ser patrimonio de la administración pública ni de la iniciativa de las empresas, la capitalización de la investigación es un requerimiento que al que debiera estar obligada cualquier iniciativa pública o privada, porque en definitiva posibilita el avance y la innovación. La investigación social y educativa genera una base fundamental para la innovación, partiendo de la evaluación de la misma, posibilita el desarrollo de nuevas iniciativas y la consolidación de metodologías/procesos/proyectos, como una base sobre la que tomar decisiones de tipo político, técnico, profesional y social.

El modo de regularlo sería a partir de un porcentaje progresivo según la cuantía de los intercambios comerciales, un porcentaje que debería ir directamente a capitalizar la investigación. No olvidemos que las empresas están recibiendo el resultado de la investigación y sus aplicaciones en forma de productos y conocimiento sin que por ello estén realizando contribuciones. Por el contrario se produce un fenómeno de capitalización del conocimiento, o lo que es lo mismo el conocimiento se considera un capital, producto de un intercambio comercial, como puede ser un coche o una casa, no obstante representa en EE.UU. el tercer puesto justo por este orden en los procesos de intercambios comerciales, según Barchiesi, F., y otros (2010). Esta genera además de conocimiento, recursos endógenos y exógenos para el modelo de desarrollo humano que hemos ido presentando en apartados anteriores, además de empleo y satisfacción. La democracia y la participación necesitan de insumos para investigar sobre praxis liberadoras y emancipatorias, que puedan poner en valor, visibilizar los cambios, las mejoras y los beneficios, sus límites y potencialidades, sus fortalezas y contradicciones, para seguir avanzando.

La investigación es un bien común siempre que se produce el intercambio de resultados, entre investigadores y con la realidad, porque de no ser así es difícil avanzar en el conocimiento. En ocasiones se duplican los recursos y los esfuerzos, podemos estar investigando cuestiones semejantes o sobre temáticas relacionadas y complementarias en centros universitarios distintos, incluso en dos o tres grupos de investigación dentro de la misma facultad o universidad. Por ello es crucial el intercambio y la consolidación de redes de investigadores, que tenga un efecto real sobre el trabajo continuado en la investigación.

Por otro lado la realidad social y educativa parece encontrarse muy alejada de los centros de investigación, en ocasiones incluso al servicio, de ahí que se observe con recelo desde según qué lugares y procesos sociales. Existen iniciativas de maestros y profesores en los centros educativos que apenas son investigadas, sobre las que no se obtienen resultados que puedan servir para mejorar sus praxis. Pero igualmente los grupos de investigación, en muchas ocasiones, investigan sobre cuestiones que tienen poca o ninguna trascendencia en la práctica profesional. Esta distancia es salvable con

proyectos como el que representa IRES donde se conectan profesionales de la universidad, centros educativos y de formación de profesorado.

La investigación es consustancial a la acción educativa, así lo comparten Banks (2010), Elliot (1993), Carr y Kemmis (1993) e imprescindible para la formación y autoformación del profesorado. Cada profesional de la educación que convierte su acción en el trabajo de campo de su praxis investigadora, genera un conocimiento endógeno en su realidad y exógeno para otras realidades donde pueden transferirse sus conclusiones. La investigación dignifica la profesión docente, educadora, facilitadora y dinamizadora, cada persona que trabaja cuestionando su modo de realizar la actividad cotidiana aprende continuamente de sí mismo y en comunión con la realidad, posee una actitud propia del pensamiento crítico y complejo. La formación inicial de maestros y maestras, así como los procesos de aprendizaje deben estar nutriéndose con cuestionamientos, más que con aseveraciones, teorías y verdades cerradas, esto es un bien intrínseco a la actividad investigadora, la investigación en la educación, la investigación escolar.

Trabajar con problemas, realizar conjeturas e hipótesis, contrastar la información obtenida con las hipótesis, confirmarlas o refutarlas, formular nuevos problemas si fuera preciso, u otras hipótesis ante los problemas planteados inicialmente, genera dinámicas de construcción científica del conocimiento. Vacuna contra toda forma de opresión, manipulación, dominación, dependencia y sumisión, en definitiva contra la propia esencia de la jerarquía que produce todas estas otras formas de relación.

La acción de investigar genera libertad, autonomía, confianza en sí mismo, responsabilidad, compromiso con la actuación social y educativa, valores sociales y capacidad para construir un pensamiento crítico.

La actividad investigadora en esta universidad del siglo XXI, está muy mediatizada, por la financiación, los organismos que la conceden, de tal modo que aquella investigación que no está recogida mediante convocatoria pública y financiada es devaluada incluso no se reconoce en las revistas de impacto, que después sirven para evaluar la calidad académica, produciendo una mejor ubicación del profesorado investigador.

Esto es en sí misma una de las mayores trampas que el propio sistema universitario se ha creado a sí mismo, porque ha condicionado la actividad investigadora a su reconocimiento, idoneidad con los intereses de las entidades financiadoras y las evaluadoras, de tal modo que la investigación se realiza en la medida en que tiene una repercusión o impacto en el currículum, sin entrar a valorar su necesidad e interés social. Lo explicado es de enorme gravedad para las ciencias sociales, las ciencias de la vida, la salud, las ingenierías, etc., porque la investigación está en manos de las áreas de conocimiento según su prestigio, su rentabilidad y los intereses espurios de la iniciativa privada y pública.

Otra debilidad de la investigación es la que se refiere a la docencia universitaria, existen pocas experiencias que se centren en la formación del profesorado desde una perspectiva investigadora, algunos ejemplos de estas iniciativas son los siguientes proyectos de investigación: Edinsost¹⁴, REFID¹⁵,

¹⁴ Educación e innovación social para la sostenibilidad. formación en las universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. Proyecto que vincula a 9 centros universitarios y a 61 investigadores/as. Tiene entre sus objetivos realizar mapa de competencias,

Solidaris¹⁶, etc. En ocasiones las iniciativas están algo atomizadas, pero empiezan también a aflorar proyectos que vinculan a áreas de conocimiento tan diferentes como las ingenierías y educación.

El gran problema es que la investigación no solo puede estar centrada en resultados, en materializar productos, necesita de aproximaciones que no necesariamente arrojen resultados exitosos, incluso refiriéndonos a la investigación básica, solo busquen añadir bagaje epistemológico, resultados utilizando un instrumento de investigación, para poder ser extrapolable a una investigación de carácter aplicado.

La financiación en el campo de la investigación social y educativa es en estos momentos muy desventajosa, hay poca financiación, en ocasiones no recae en los investigadores e investigadoras noveles, sino que se centraliza en profesorado muy concreto, que acumula mucha antigüedad. Lo que dificulta que las tesis doctorales, y estos investigadores puedan ser autosuficientes en sus trabajos, sino que se encuentran condicionados por las líneas existentes. A pesar de que existen algunas convocatorias que alientan y van en esta dirección, son pocas en comparación con el número de profesorado y las que vienen sosteniendo la investigación.

A este déficit hay que añadir el nivel de precariedad creciente del profesorado universitario, que sigue teniendo que dividir su atención entre la docencia, la investigación, la más que posible conciliación de la vida familiar y laboral y no llegar a final de mes. Cuando además en estos momentos la inestabilidad de la creciente bolsa de profesorado sustituto interino acumula la carga docente que el profesorado más antiguo deja (por sexenios) o se libera precisamente por encontrarse en proyectos de investigación.

No existen, o resultan desconocidos, grupos de investigadores e investigadoras en los centros universitarios, en el campo de lo social y la educación, que estén trabajando con exclusividad en proyectos de investigación, con autonomía suficiente y de modo sostenible en el tiempo como para poder generar un trabajo de campo y cuerpo teórico que pueda transformar la realidad social.

En la mayoría de los casos estos técnicos de investigación están trabajando para proyectos consolidados por profesorado funcionario, no son más de uno o dos becarios, que están realizando trabajos específicos para estos proyectos que tampoco tienen una financiación suficiente para sostenerse en el tiempo.

La propia naturaleza de los temas y contenidos de investigación en el ámbito social y educativo tiene una particularidad que la hace más sensible, en ocasiones los procesos resultan ser inestables, por ejemplo: el 15 M, el

evaluar las estrategias didácticas, evaluar las competencias de los estudiantes y las necesidades formativas del profesorado universitario y elaborar una propuesta de formación.

¹⁵ Proyecto que parte del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Sevilla, que implica a profesorado universitario de diferentes titulaciones, entorno al 10% de la plantilla docente. se realiza un proceso de mentorización en relación con los ciclos de mejora del modelo docente, y se presentan sus investigaciones en el congreso anual.

¹⁶ Universidades inclusivas: competencias clave de la comunidad universitaria para el desarrollo de la ciudadanía activa. Participan 16 universidades de diferentes países, Alemania, Italia, Portugal, España, Chile, Brasil y Argentina. Implicando a un total de 56 investigadores/as que trabajan para identificar el mapa de competencias que desarrolla la inclusividad en la formación universitaria, evalúa las prácticas de inclusión universitaria y propone mejoras para su desarrollo, por último implementa acciones de investigación y formación en el contexto latinoamericano.

movimiento social entorno a la protección de un patrimonio, el proyecto educativo que vincula a varios centros educativos entorno a la permacultura, o bien requieren de un trabajo longitudinal de mucho tiempo caso del proceso seguido por un colectivo durante quince años, o proyectos que buscan los cambios producidos en un territorio, los aprendizajes individuales y colectivos en una iniciativa, etc.

La investigación sobre la realidad social y educativa debiera tener un compromiso de co-financiación con los proyectos sobre los que desarrolla su trabajo, a esto que denominan responsabilidad social corporativa y responsabilidad social universitaria. Porque la realidad no está al servicio de la investigación, en esa situación desigual en la que a veces se encuentra sino que ambas son una misma para poder acometer una investigación y acción transformadora.

Viene a la memoria una buena práctica que se desarrolló en la ciudad de Sevilla entre los años 2004 y 2007, no exenta de dificultades, pero que marcó una diferencia cualitativa con respecto a otras iniciativas, y sobre ella reflexionaremos desde otra perspectiva en la tercera parte de este libro, no es otra que los Presupuestos Participativos de Sevilla. Cuando lo que se hizo en este caso se comparte en foros de investigación de carácter universitario y/o social, sorprende que un Ayuntamiento primero se interese por realizar una labor investigadora sostenida en el tiempo. Pero llama aún más la atención, que lo haga para analizar los cambios que se producen, las resistencias y potencialidades que tiene un proyecto de dinamización y participación en la ciudad co-protagonizados por niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

Se llegaron a cinco convenios de colaboración entre la Delegación de Participación Ciudadana y la Universidad de Sevilla y Pablo de Olavide, para investigar sobre aspectos institucionales, sociales, educativos, relacionados con la democracia participativa y la gestión municipal. Llegando a sentar a cinco grupos de investigación que trabajaban de modo coordinado y específicamente sobre cuestiones diferentes, que ha dado consigo más de cinco tesis doctorales, promoviendo un trabajo que ha podido ser transferido entre el mundo académico, la sociedad civil y municipios del resto del estado y a nivel europeo.

Sirva como ejemplo un dato, el número de investigadores/as jóvenes superaba la veintena, siendo el número de becarios siete, el presupuesto superaba anualmente los 300.000 euros e iba aumentando año a año.

Se logró movilizar un trabajo que afectaba a una población escolar de más de 6.000 niños, niñas y jóvenes, a todos los distritos y centros cívicos de la ciudad entre ambos más de 30 unidades, con sus respectivos técnicos, se trabajaba con más de 75 centros educativos de las etapas de infantil, primaria, secundaria y educación de adultos, además de los propios centros universitarios.

Derivaba de este trabajo de investigación contratos con empresas privadas de eventos sociales, educativos y culturales, además de la realización de un proceso de participación ciudadana que servía para gestionar más del 70% del presupuesto del Ayuntamiento de Sevilla en el área de servicios, acción social, deporte, educación, urbanismo, etc.

Según Sintomer y Ganuza (2011, p.22) sitúan a Sevilla a la cabeza de todas las ciudades europeas donde se ha puesto en marcha el proceso de

Presupuestos Participativos, según el dinero que se pone a discusión y el número de habitantes.

De esta iniciativa nos interesa que una administración pública, en este caso el Ayuntamiento de Sevilla, tome la decisión de dedicar dinero público a dinamizar procesos de participación, considerando la investigación la herramienta más idónea para generar un conocimiento científico, a la vez que compartir la responsabilidad de un proyecto social y educativo con la universidad.

Muy alejados de esa concepción capitalista del conocimiento académico y la investigación en la Universidad que nos muestran Barchiesi, F., y otros (2010), en este libro defendemos que la investigación para que sea un bien común también resulta importante cuestionarse el modelo metodológico, el paradigma científico y sus fundamentos epistemológicos. Porque no es casual que la investigación acción tenga una predisposición a generar un conocimiento, una comprensión y el cambio sobre la realidad investigada, en el que la praxis investigadora mantiene un compromiso con la realidad en la que se realiza.

Pero además existen otras vertientes sobre las que se profundiza en Ruiz-Morales (2014) que son desconocidas para el gran público, para los propios académicos por haberse construido muy al margen de la universidad, como resultado de los intereses y necesidades de los movimientos sociales y la acción comunitaria. Nos referimos a la investigación militante, la co-investigación y análisis institucional que se diferencian de la investigación acción participativa, algo más conocida.

Se intenta transformar con ellas situaciones de injusticia que oprimen a las personas que desean avanzar de modo más consciente o tácito en la construcción de oportunidades para la emancipación, la justicia, el reequilibrio sustentable y un desarrollo a escala humana.

La investigación-acción, desde una perspectiva ecléctica de las teorías del conocimiento científico centrada en la realidad social y educativa, surge como alternativa a los tradicionales paradigmas positivista o cuantitativo y cualitativo o interpretativo, no sin pocas dificultades, resistencias e intereses sociales, políticos y culturales contrapuestos. Lo primero que debieron superar quienes se atrevieron a empezar a investigar desde el paradigma crítico es hacerse entender, mostrar sus potencialidades, y complementar-se con los diferentes enfoques según qué paradigmas se utilizasen y las motivaciones de las investigaciones. Recibieron críticas centradas en la dudosa rigurosidad, objetividad, sistematicidad y parcialidad del trabajo del investigador y de los procesos de investigación, probablemente porque no fue suficientemente explicada y/o entendida la motivación real de esta nueva forma de investigar. Según Carr y Kemmis (1988:198):

... los investigadores activos pueden trascender el enfoque positivista de la racionalidad con un planteamiento que interrelaciona consciente y dialécticamente lo teórico y lo práctico, el individuo y la sociedad, así como el entendimiento retrospectivo y la acción prospectiva. En este sentido, la espiral autorreflexiva de la investigación acción no se limita a rechazar el planteamiento positivista, sino que además establece un enfoque de la racionalidad en tanto que dialéctica, en tanto que construida por medio de las prácticas sociales e incorporada a la historia.

La investigación-acción destaca por poseer unas dimensiones política, ética, crítica y profesional, puesto que, a pesar de que este proceso posee una rigurosidad y sistematicidad, tiene también una intencionalidad, ideología y

perspectiva de cómo debe realizarse y al servicio de quién debe estar la investigación. Según López (1998, p.19), “son necesarios integrar la singularidad, diversidad y pluralidad de pensamientos, saberes y culturas, así como la búsqueda de nuevas formas de organizaciones sociales y comunitarias que le den a la persona un nuevo arraigo en su existir”.

La investigación-acción tiene efectos multidimensionales que podemos identificar en: la formación, la innovación, el desarrollo, el perfeccionamiento, la metodología, lo institucional, y todos estos vienen precedidos de actuaciones de carácter socioeducativo que pueden generar metaconocimiento científico, capacitación para el cambio, conocimiento social emancipatorio y conocimiento práctico profesional.

PARTE SEGUNDA. Propuesta metodológica para transitar hacia la construcción de experiencias de educación democrática

- 2.1 Materiales y herramientas para la transformación social desde los procesos de participación con niños/as y jóvenes
- 2.2 EsPaCioS: una metodología en construcción desde la participación con niños, niñas y jóvenes
- 2.3 La construcción de materiales y herramientas a través de los procesos de dinamización y participación
- 2.4 Analizadores que cuestionan los procesos de participación y ayudan a configurar la democracia
- 2.5 Conocer las ideas y concepciones sobre la participación
- 2.6 El trabajo por proyectos y los problemas socioambientales
- 2.7 Juegos de simulación que promueven la participación
- 2.8 Diseño de materiales y recursos didácticos: un apoyo en el proceso de construcción de conocimientos escolares y sociales

2.1 Materiales y herramientas para la transformación social desde los procesos de participación con niños/as y jóvenes

Los recursos y materiales didácticos que pueden servir de apoyo al desarrollo de procesos de construcción de conocimientos en contextos de educación escolar y social poseen un amplio espectro, desde los libros, cuadernillos más clásicos, hasta los documentales, los cronogramas y planificaciones, pasando por algunos algo más innovadores como la cartografía social, los foros y las páginas web. También las estrategias didácticas pueden ser consideradas recursos didácticos, en esta parte del libro nos vamos a referir a todos ellos. En definitiva todo instrumento o herramienta que interviene en la práctica educativa para facilitar la construcción de conocimientos sociales o escolares.

Los procesos formativos que se generan y emergen a partir de las prácticas educativas que se desarrollan en el aula de un centro educativo, en el taller que realiza una asociación o en la reunión del propio grupo motor, se facilitan cuando hay disponible un material didáctico adecuado. Que será más acorde con los objetivos, facilitará más el trabajo del maestro, educador y dinamizador cuanto más relación tenga el material didáctico con el enfoque metodológico desde el que se trabaja en el contexto social y educativo, y la propia temática.

En primer lugar existe una carencia importante de materiales didácticos apropiados para desarrollar procesos de participación con niños/as y jóvenes en contextos de educación escolar y social, ésta fue una de las conclusiones a las que llegó el Equipo Laboraforo durante el primer año de la puesta en marcha de los Presupuestos Participativos con niños/as, chavales/as y jóvenes, 2005. En estos últimos tiempos han aparecido algunos más con motivo de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”, puesto que las editoriales se han lanzado a dar contenido a una asignatura que nacía con la entrada en vigor de la LOE en el curso escolar 2006/2007 huérfana de libros de texto. Sin embargo estos materiales didácticos lejos de plantear una estructura y organización del conocimiento diferente por ser un ámbito de conocimiento eminentemente transdisciplinar, que engloba contenidos de diferentes áreas de conocimiento, y la posibilidad de desarrollar una metodología más constructivista, lo que se ha hecho es organizar los contenidos y actividades por temas o capítulos, reproduciendo las estructuras de los libros de texto al uso. Para que en el mejor de los casos se realicen algunas puestas en común al final del tema, el visionado de un documental y la discusión sobre el mismo, sin entrar a transformar en gran medida las prácticas cotidianas escolares.

En segundo lugar cada uno de los procesos que se han ido poniendo en marcha suelen llevar aparejado un material didáctico propio, este es el caso de las experiencias analizadas (Ruiz-Morales, 2014), el “parlamento joven” y los presupuestos participativos”, lo mismo sucede en el caso del programa “la ciudad de los niños”, y para el programa “la ciudad amiga de la infancia”, UNICEF ha diseñado unas bases metodológicas y unos materiales que

pretenden orientar a las corporaciones locales en su puesta en marcha y desarrollo.

Cuando se diseñan y elaboran materiales didácticos en el contexto escolar, o bien se hacen desde un planteamiento de proceso de enseñanza-aprendizaje de corte muy tradicional, o se diseñan con metodologías de referencia que poco tienen que ver con la construcción autónoma de conocimientos y socialización de conocimientos por parte de niños, niñas y jóvenes, en la mayoría de los casos no han sido probados con estos grupos para evaluar su idoneidad y calidad educativa.

Es deseable que los materiales didácticos, puedan ser diseñados a partir de la propia práctica, elaborados por los propios profesionales de la educación, además de posibilitar procesos de discusión, puestas en común, consensos, toma de decisiones, organización de tareas, análisis de realidades y técnicas de análisis y resolución de conflictos, también tengan un carácter provisional antes de ser usados con carácter definitivo y general con la puesta en circulación y la utilización en los diferentes espacios educativos. Lo que se llama testear el material.

En el caso de los Presupuestos Participativos de Sevilla y Parlamento Joven fueron los equipos Laboraforo y Argos, Proyectos Educativos, este último junto con el Equipo Técnico de la Diputación de Sevilla, los que diseñaron cada uno de los materiales y recursos didácticos que fueron utilizando en el proceso en cuestión, y en el caso de los PPS incluso el profesorado re-elaboró algunos de estos materiales para contextualizarlos aún más con el grupo de niños con los que desarrollaban sus prácticas educativas, como dejaron constancia en el Primer Foro de Experiencias “Construyendo ciudadanía desde los presupuestos participativos de Sevilla con los/as niños/as, chavales/as y jóvenes.

Los materiales y recursos didácticos en los Presupuestos Participativos de Sevilla fueron ampliándose año a año, en función de las praxis investigadoras y de dinamización, y se adaptaron a la propia evolución del proceso de participación con la niñez y la juventud, entre los que se elaboraron se encuentran los que aparecen en la figura 2.1.

Los proyectos de investigación y dinamización de los PPS que año a año se fueron presentando y conveniando entre Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y Universidad de Sevilla se diseñaron teniendo en cuenta las teorías del conocimiento escolar y educativo que como ya se indicaba en el capítulo anterior nos sirven para conocer, comprender y desarrollar procesos de construcción de conocimientos más globales e integrados dentro del propio currículum escolar y en el contexto de la educación social.

Tipología	Denominación	Finalidad	Autor	Año
Folletos	Dípticos de presentación y explicación del proceso para niños/as, chavales/as, jóvenes y personas adultas.	Informar de forma diferenciada con un modelo adaptado al lenguaje y estética de cada sector de población. Cambió el modelo inicial en 2006.	Equipo Laboraforo	2004-2007
	Dípticos de Jornadas y Foros de Experiencias.	Informar de los contenidos, ponencias, talleres y otras actividades que se han realizado en los tres eventos.	Equipo Laboraforo	2005-2007
Cartografía	Cartografía social de los PPS con niños, chavales y jóvenes.	Informar un años después de la puesta en marcha del proceso de los grupos motores, centros educativos, asociaciones y centros cívicos que estaban implicados en el proceso. En el envés de la hoja tamaño A1 se mostraban los resultados de la investigación realizada a pié de Asamblea*.	Equipo Laboraforo	2006
Internet	Página WEB, Foro y e-mail	Informar, desarrollar cauces de comunicación con los/as participantes, centros educativos y otros procesos. Presentación del proceso, materiales de consulta, enlaces de interés, espacio de participación 2.0.	Equipo Laboraforo	2005-2008
Cartelería	Carteles ventana	Generar espacios significativos estéticamente para que se identificase la información del proceso estuvieron diferenciados por edición 2005 y 2006, y por la temática Foros y Asambleas.	Equipo Laboraforo	2005-2008
	Carteles informativos del proceso	Informar en los distintos momentos de los PPS de las convocatorias reuniones y resultados de las propuestas.	Equipo Laboraforo Grupos Motores	2005-2008
	Carteles de los Foros de Experiencias.	Presentar los eventos a la ciudadanía en general.	Equipo Laboraforo	2005-2007
Documentales	DVD de los PPS	Se editaron y produjeron seis documentales que describían y daban a conocer distintos momentos del proceso: asambleas, foros de actividades, foros de distrito, negociación de las propuestas y ejecución de las propuestas.	Equipo Laboraforo	2006-2007
Unidades didácticas	Cuadernillos de los PPS	Sensibilizar, dinamizar y formar a niños/as, jóvenes y personas adultas de modo diferenciado.	Equipo Laboraforo	2005-2006

Tipología	Denominación	Finalidad	Autor	Año
Informes	Propuestas, resultados de las asambleas de niños/as, chavales/as y jóvenes y las de Zona, y ejecución de las propuestas.	Informar acerca de las propuestas en los diferentes momentos del proceso: presentación, resultados de votaciones y ejecución de propuestas.	Equipo Laboraforo	2005-2007
	De evaluación trimestral	Informar y dar a conocer fundamentalmente a los representantes políticos y técnicos de la marcha del proceso.	Equipo Laboraforo	2005
	De evaluación semestral	Informar y dar a conocer fundamentalmente a los representantes políticos y técnicos de la marcha del proceso.	Equipo Laboraforo	2006 y 2007
	Memoria anual de investigación	Sistematizar el proceso de investigación y dinamización de los PPS.	Equipo Laboraforo	2005-2008
Monografías y otras publicaciones	Libros de actas de los Foros de Experiencias y artículos especializados	Informar, sensibilizar y formar a toda la población en general a cerca de la importancia de la participación ciudadana de niños/as, chavales/as y jóvenes	Equipo Laboraforo	2005-2008
Programas de radio	Programas de Radiópolis	Informar, comunicar y formar a niños/as y jóvenes en el uso de los medios de comunicación.	Equipo Laboraforo	2007-2008
Periódicos	Periódicos de los grupos motores	Informar, divertir y formar a niños/as y jóvenes en el uso de los medios de comunicación.	Grupos Motores	2005-2008

* Se realizó un cuestionario en las distintas Asambleas de Zona de 2005 para conocer por parte de los/as participantes la percepción que tenían las personas adultas sobre la participación de niños/as, chavales/as y jóvenes.

Figura 2.1 Descripción de los recursos y materiales didácticos. Fuente: Ruiz-Morales (2014, p. 254)

Las unidades didácticas, Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón, Carrasco (2.005) se organizaron teniendo en cuenta todo el proceso con una organización sencilla que contemplaba una introducción, una descripción de los objetivos del proyecto educativo y social, los/as participantes que podían hacer uso del cuadernillo, una explicación metodológica que estaba organizada en base a un esquema sugerente: ¡A participar se aprende participando!, ¡Una propuesta metodológica abierta, flexible y globalizadora!, ¡Nosotros/as como investigadores/as!, ¡Comprometidos/as con la transformación social!, ¡Desde/con l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes!. Donde se explicaba las teorías

del conocimiento escolar, la fundamentación que daba sentido al proyecto, el modo en qué se proponía construir conocimientos de un modo más crítico, dinámico, participativo y reflexivo, el rol del educador/a o docente y el compromiso que se asumía con la participación en el proceso de los PPS. A continuación se presentaba la trama de contenidos y un conjunto de actividades relacionadas con estas cuestiones planteadas, organizadas por bloques según las preguntas de la trama, para finalizar con una evaluación que según se tratase el cuadernillo del maestro/a, educador/a, niño/a o joven contenía una evaluación para recoger la opinión, las mejoras e incluso los conocimientos alcanzados.

Fue especialmente útil trabajar desde una perspectiva muy abierta donde tenían cabida las concepciones e ideas de niños/as, jóvenes y personas adultas, la interacción entre contextos sociales y escolares, el trabajar en base a preguntas, y para ello los procesos de formación se organizaron en base a una trama de contenidos que centraba su interés en la realidad cercana del niño/a y joven y su posible relación con el proceso de participar en los PPS.

Las preguntas sobre las que se construyen las experiencias participativas, los conceptos, los saberes y los conocimientos están interconectadas entre sí formando una trama que visibiliza las posibles interacciones, a partir de unas cuestiones centrales que de algún modo entroncan las secundarias que aparecen a los lados del esquema. Así las conceptualizaciones y los conocimientos que se construyen en relación con la participación ciudadana están anclados en un diseño previo que puede ser modificado por la propia práctica educativa, que ayudó a la sistematización de conocimientos integrados y la elaboración de metaconocimientos de un nivel de elaboración más abstracto.

Según García (1998, pp.195-198) no es fundamental el origen del problema, puede proveer este de un trabajo realizado anteriormente por parte del alumnado, provenir de una propuesta o caso elaborado y presentado por el docente, educador/a o dinamizador/a, presentado por los propios niños/as y jóvenes, siempre que sea visto y aceptado como relevante por ellos/as y posea un interés didáctico. Aportamos un ejemplo de tramas de contenidos elaboradas para el material didáctico del Proyecto de Investigación y Dinamización Sectorial de los Presupuestos Participativos de Sevilla (figura 2.2).

El trabajar en base a problemas permitió entrar en el mundo de las ideas de los/as niños/as y jóvenes, estableciendo una serie de inquietudes de investigación a partir de una simple exploración del entorno que devolvió situaciones de búsqueda que se convirtieron en motor generador de aprendizajes y conocimientos. Para ello resultó importante ir delimitando y formulando los problemas de investigación sobre los que se iban a trabajar, para ir definiendo objetivos y motivos, lo que llevó a incorporar o centrarse en la trama de contenidos en tal o cual situación conflictiva, y sobre la que dedicar una o dos sesiones de trabajo.

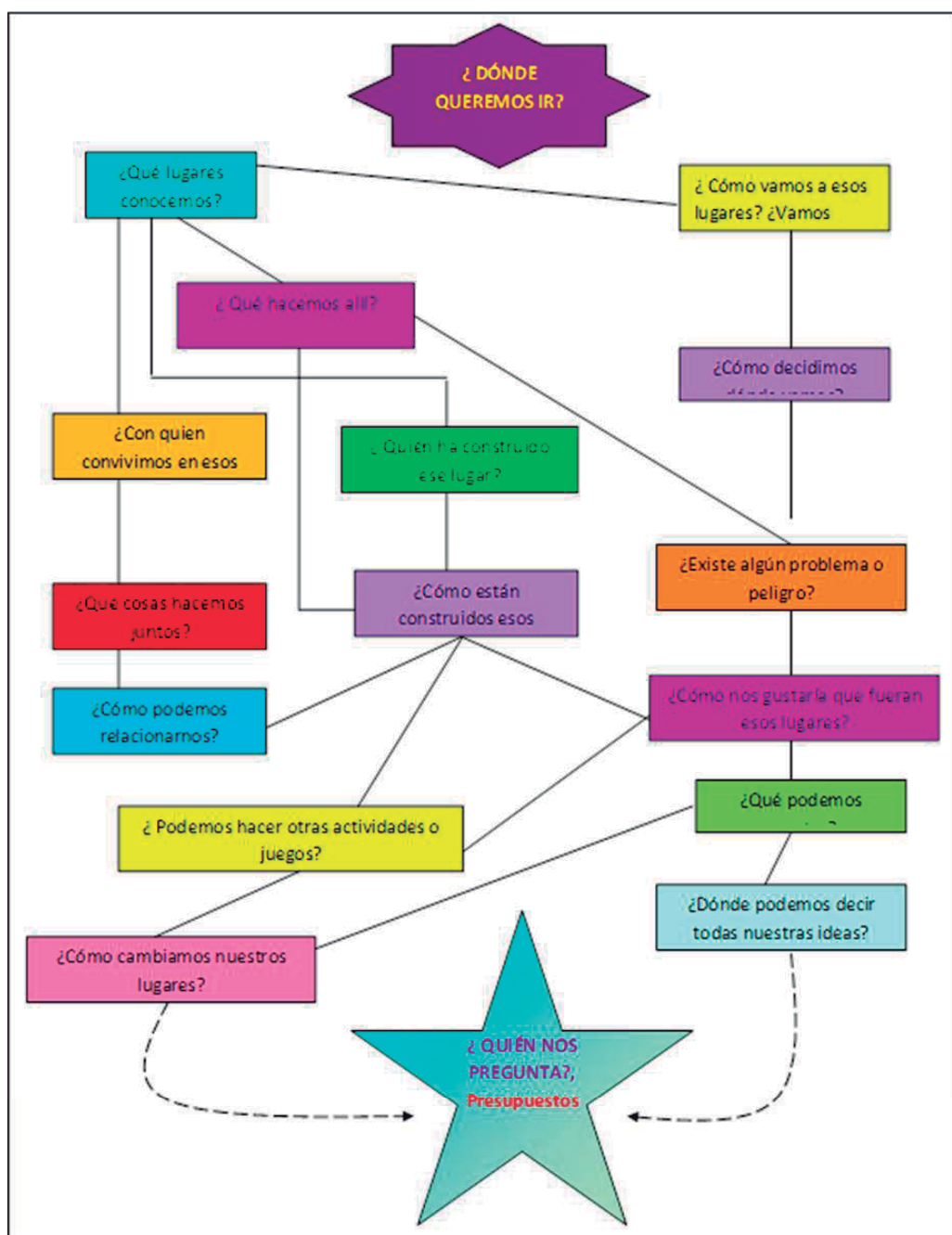


Figura 2.2: Trama de contenidos de los Presupuestos Participativos de Sevilla de 6-7 años. Fuente: Elaboración Equipo Laboraforo (en Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco (2005, p. 10)

2.2 EsPaCioS: una metodología en construcción desde la participación con niños, niñas y jóvenes

La participación real de niños/as y jóvenes en las instituciones educativas, universitarias y en nuestra sociedad es posible desde enfoques de dinamización, facilitación e investigación que posibiliten el reconocimiento de las potencialidades del ser humano desde el profundo respeto al crecimiento personal de cada individuo en sus diferentes etapas de desarrollo.

Cuevas (2012, p.62)¹ señala y esboza algunas propuestas que resultan interesantes para caminar en la dinamización y facilitación en los procesos de participación social y educativa en relación con la resolución de conflictos:

- El modelo de la Educación Popular, con los referentes de Freire y el movimiento de pedagogía liberadora activo en Latinoamérica, puede ubicar una praxis educativa que dialogue con las clases desfavorecidas y las acompañe.
- El socioanálisis o corriente de Análisis Institucional (que se originó en Francia en la década de los 60) ofrece claves muy interesantes para indagar el funcionamiento de la institución escolar y permitir que se exprese el «poder grupal» del estudiantado.
- Las propuestas de la pedagogía libertaria y anti-autoritaria nos pueden ayudar a proponer alternativas educativas más allá de la escuela, que incidan en el protagonismo de la sociedad civil y de los movimientos sociales como agentes educadores.

Para definir una metodología de trabajo se hace necesaria la identificación de los elementos o ideas fuerza, los preceptos educativos, la fundamentación filosófica, y las corrientes de pensamiento pedagógico a las que se adscribe. Sin embargo también es importante denominar a esta metodología para diferenciarla del resto de propuestas que existen, hacerla tomar sentido desde la praxis y el reconocimiento por el resto de las personas y profesionales. Se ha decidido pasarla a llamar Espacios de Participación Ciudadana, haciendo alusión en su abreviatura a EsPaCioS (Ruiz-Morales y Limón, 2015). Como un lugar amplio de análisis, diálogo y comunicación, donde compartir, experimentar, proponer, construir nuevas formas de participar respetando el crecimiento interior de cada persona y formando ciudadanía crítica, activa y comprometida.

Este enfoque utiliza una cantidad importante de recursos, conceptos e instrumentos que se recogen en la figura 2.3, y que todos ellos configuran un conjunto de herramientas para desarrollar los procesos de participación ciudadana, dinamización y educación en la participación.

Desde la perspectiva didáctica hemos contemplado diferentes estrategias que se han ido implementando en las acciones socioeducativas y que tienen gran valor para construir conocimiento desde una perspectiva democrática de la educación, y que poseen un nivel de complejidad creciente, estas son:

- Trabajar desde/con las ideas y concepciones de niños, niñas y jóvenes sobre la participación.

Tomar en consideración, como ya se ha dicho antes, las ideas y concepciones que sobre la participación tiene el alumnado es de igual importancia a hacer consciente al profesorado de que también él posee ideas

¹ En Pabón (edit.) (2012).

previas y concepciones fruto de sus experiencias personales y profesionales que le afectan en sus valoraciones, propuestas y relaciones socioeducativas. La cosmovisión que cada persona posee desde su interior de los acontecimientos y situaciones nos ayuda a interpretar y nos configura en relación con la participación.

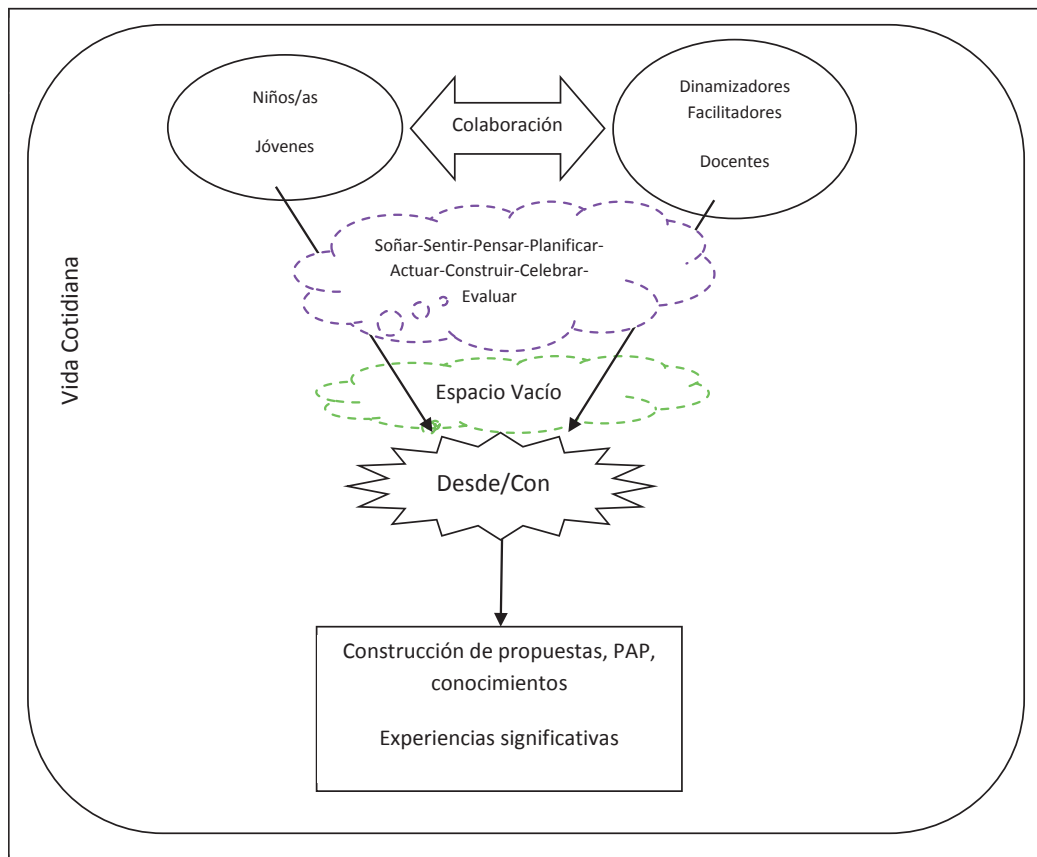


Figura 2.3: Elementos configuradores de EsPaCioS. Fuente: Elaboración propia (EP)

Las ideas previas que poseen los/as niños/as y jóvenes sobre ¿qué es participar? ¿dónde participamos? ¿qué es la democracia en sus vidas? ¿qué desearían que fuese la participación y la democracia? Son caminos obligados de tránsito para interpretar, conocer y definir cualquier contexto educativo en el que deseemos trabajar, en el que busquemos el empoderamiento del ser humano en su crecimiento personal. El respeto hacia el crecimiento interior de niños/as y jóvenes pasa por conocer ¿qué saben?, ¿qué piensan?, ¿cómo construyen sus ideas, nutren sus saberes y estructuran sus conocimientos sobre lo que acontece y sucede en sus vidas?

“Tomar en consideración las concepciones o ideas de los alumnos puede –debe- tener un enfoque mucho más completo, que afectaría no sólo al cómo enseñar sino, muy principalmente, al qué enseñar y, por tanto, al conocimiento escolar” (García Pérez, 1999, p.7).

Las concepciones son de orden psicosociales, culturales y educativas, están muy vinculadas con las emociones, los procesos cognitivos y diferentes contextos, son el significado que las personas dan a los fenómenos de la vida, y poseen una carga muy importante en el caso de los conocimientos procedentes de la vida cotidiana.

Trabajar desde/con las concepciones de niños/as y jóvenes obliga a un diálogo educativo intergeneracional e intercultural, no son las mismas experiencias las de todas las personas que participaron en las actividades de ocio nocturno, ni las mismas ideas sobre lo que debía ser, ni si quiera tenían depositadas expectativas semejantes, por ello se inaugura un modo de dinamizar la participación alternativo, basado en lo que Muñoz (2008m p.11) denomina “<<desde/con>> como metodología de intervención socioeducativa y de participación ciudadana” que se desarrollará en profundidad cuando a continuación se desarrolle la Pedagogía de la Vida Cotidiana.

- La pedagogía de la vida cotidiana.

Una praxis socioeducativa que intenta centrar la atención en aquellos momentos e instantes que emergen de la vida cotidiana, su observación, análisis y el trabajo sobre estos ayudan a configurar de un modo diferente la realidad, a partir de la puesta en marcha de estrategias de actuación desde la perspectiva educativa que transforman el modo de vivir de las personas.

Conectando lo profesional y lo personal, desde la ilusión de vivir, la pasión de trabajar en la educación, y el amor a lo que se hace con cariño y calidez. Desde donde surge un modo distinto de hacer, ser y estar, con uno mismo y con las demás personas, sean estas amigos/as, familiares, pareja o estudiantes.

Este enfoque pedagógico parte de un análisis de introspección donde descubrimos nuestras potencialidades, dificultades, dudas, miedos, alegrías y tristezas, aprendizajes, experiencias, etc., para co-laborar en la praxis socioeducativas con los/as estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y autoaprendizaje, donde damos casi tanto como recibimos, decidimos de igual a igual, creciendo en un proceso de liberación, que camina hacia la libertad como utopía, inédito viable y bien deseable.

- La educación en la participación a través del trabajo por proyectos en base a problemas socioambientales.

La participación ciudadana se produce vinculada a realidades socioambientales que pueden ser analizadas, dialogadas y re-construidas por niños/as y jóvenes cuando se trabaja en base a proyectos que integran conocimientos y en base a problemas que emerger de análisis de la realidad, promoviendo una cultura de la investigación en los contextos educativos escolar y social. Estas estrategias han tenido su utilidad en las experiencias de los PPS y los consejos de delegados/as del CEIP Adriano y el IES Diamantino García Acosta, provocando el desarrollo de prácticas educativas emancipatorias.

El trabajo en base a problemas sociales y medioambientales se ha trabajado en los diferentes niveles del sistema educativo y la formación universitaria, siendo representantes de estas prácticas Limón (2001), García Pérez (2011), Tonucci (2001). Se muestra como una oportunidad para trabajar la formación desde las concepciones de las personas con las que se desarrolla la práctica educativa escolar y social, abordar la realidad de un modo más complejo, construir distintas alternativas y tomar decisiones en cada momento

de modo democrático. Este proceso facilita niveles más altos en la gestión democrática del conocimiento, que pueden llegar a experiencias de autogestión pedagógica.

Otro elemento didáctico que consideramos importante para analizar el proceso evolutivo de cambio que tienen alumnado y profesorado o educadores sociales en los EsPaCioS son las hipótesis de progresión.

En las sociopraxis investigadas por Ruiz-Morales (2014) se fueron construyendo un conjunto de hipótesis de progresión (figura 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7) que sirvieron para conectar procesos psicológicos, afectivos-emocionales, habilidades, actitudes y conocimientos por los que iban pasando niños/as, jóvenes y profesionales, para conocer, entender y transmitir los diferentes momentos y el proceso evolutivo que seguían los/as participantes y dinamizadores/as, que guardaba relación, de este modo parece darse respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cómo nos imaginamos en cada momento el proceso de construcción de la participación en el ámbito personal y profesional?

Porque, aunque pueda resultar un tanto sorprendente, muchos de los procesos vividos por niños y niñas como participantes guardan relación con lo que sus docentes de modo genérico experimentan en relación a sus concepciones e ideas, las metodologías participativas y la educación democrática.



Figura 2.4: Hipótesis de progresión de los procesos formativos vividos por niños, niñas y jóvenes en los procesos de participación social y escolar. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 260.

Carencias de todo tipo para participar en su medio	Desconfianza de sí mismo y mundo adulto	Formación a través de la participación en procesos sociales	Participación en la toma de decisiones	Toma de conciencia de la importancia de su participación	Desarrollo de las competencias relacionadas con lo social y el desarrollo personal	Construcción del estatus de ciudadanía democrática
--	---	---	--	--	--	--

Figura 2.5: Hipótesis de progresión en relación con las ideas previas y concepciones que niños, niñas y jóvenes desarrollan en los procesos de participación. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 260.

Desmotivación en relación con la participación social	Frustración y desconfianza respecto a la participación	Interés y motivación por la participación social	Participación en algún colectivo o entidad	Implicación en procesos participativos	Construcción de alternativas sociales y/o educativas	Confianza en las potencialidades y virtudes de los procesos participativos
---	--	--	--	--	--	--

Figura 2.6: Hipótesis de progresión en relación con las ideas previas y concepciones de docentes y educadores/as en relación con la participación. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 261.

Desinterés y falta de conocimiento sobre estas prácticas educativas	Rechazo o resistencias a estas metodologías y prácticas	Curiosidad, interés por informarse y formarse en estas metodologías	Incorporación de estas estrategias didácticas	Implicación en la elaboración de materiales y estrategias	Construcción de un modelo didáctico integrador	Transformación de las socio-praxis
---	---	---	---	---	--	------------------------------------

Figura 2.7: Hipótesis de progresión sobre en relación con las ideas previas y concepciones de docentes y educadores/as en relación con las metodologías participativas y la educación democrática. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 261.

No se trata de estructuras rígidas, ni se pretende establecer un conjunto de fases que se dan en un orden establecido a priori, sino que son sentidos y orientaciones que suelen producirse en los procesos formativos y evolutivos de niños/as, jóvenes y profesionales que co-participan o trabajan en procesos de participación social y educativa. En este caso se relacionan con competencias sociales atendiendo a la evolución de contenidos, habilidades, actitudes que tienen que ver según los casos con un conocimiento personal y/o profesional que partió de los PPS y se actualizó con el Consejo de Delegados/as del CEIP Adriano.

Porlán y Rivero (1998, p.147) señalan que la hipótesis de progresión debe entenderse de manera flexible, admitiendo los ciclos y fluctuaciones que inevitablemente se dan en los procesos formativos (...), los niveles de formulación del conocimiento profesional tampoco son estadios puros que configuran etapas claramente delimitadas. Más bien, la hipótesis de progresión es un marco de referencia para el formador, que le permite interpretar la realidad e intervenir en ella dando una determinada orientación al proceso formativo.

Estas hipótesis de progresión se dan en relación con el siguiente proceso participativo co-protagonizado por niños/as y/o jóvenes en los PPS y el Consejo de Delegados/as del CEIP Adriano (ver figura 2.5) que ha ido evolucionando año a año entre 2005 y 2007, en relación con la elaboración y presentación de propuestas, la consiguiente elección-selección, ejecución de propuestas de modo indirecto por la administración municipal o de modo directo con el co-protagonismo de grupos motores de niños/as y jóvenes, y todos los procesos educativos y personales que se han sucedido.

Para ello ha sido fundamental partir de las propuestas realizadas por niños, niñas y jóvenes, el papel de los facilitadores en un proceso de comunicación horizontal, escucha activa, apoyo y colaboración y cambios organizativos. El papel del mundo adulto como co-protagonista con la niñez y la juventud, en la realización de actividades para diseñar, desarrollar y evaluar la ejecución de las propuestas, llegando a aportar materiales propios para la realización de las propuestas caso de las actividades de ocio y tiempo libre. La repercusión de estos EsPaCioS es un aumento de la autoestima, el sentimiento de pertenencia, la responsabilidad y la credibilidad en la democracia y la participación.

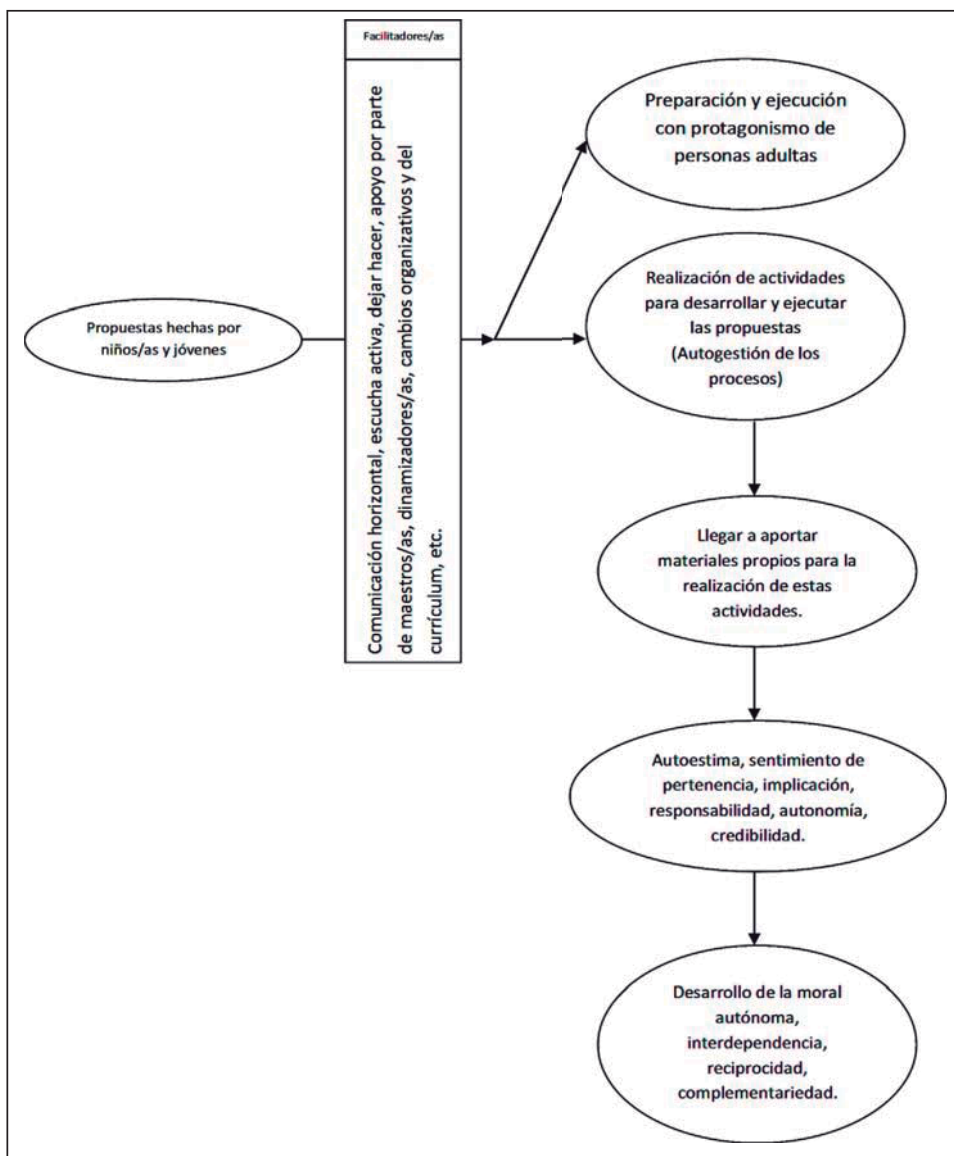


Figura 2.5: Implicaciones de los procesos sociales y educativos que se han producido en los PPS. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 259.

Como consecuencia y en un orden superior se desarrolla una moral autónoma, una interdependencia con el mundo adulto, una reciprocidad en las acciones y una complementariedad entre los protagonistas y las instituciones.

Los procesos de participación ciudadana van mejorando las experiencias anteriores, ayudando a configurar un imaginario de democracia participativa, que sirven de testimonio, experiencia y herramienta de transformación social.

Las construcciones de los EsPaCioS es deseable que sean lo más parecido posible a un espacio vacío, es decir un momento temporal y un entorno construido o no, alejado de los prejuicios, mentiras sociales, relaciones de poder y verdades, que se base en el encuentro sincero entre niños/as y/o jóvenes con personas adultas, estos últimos con presencia ligera. Que implica estar, sin que su presencia y actuación sea determinante en lo que en este lugar acontece, que apoya con su mirada, escucha atenta, observación, apoyo y dinamización de las personas en los procesos para facilitar el flujo de energías y la emergencia de iniciativas.

Para construir el EsPaCi es necesario que la pregunta inteligente, el silencio respetuoso, la creatividad en el diseño y la acción, la paciencia y la tranquilidad sean señas de identidad, modos de estar y hacer por parte del dinamizador/a, facilitador/as e investigador/a. La espera paciente es una actitud que facilita que el otro se sienta a sí mismo/a, reflexione su aportación, idea, propuesta, proyecto, etc. y se exprese, mediante rumiaciones del cuerpo, su palabra o su silencio.

Puede ser interesante tener a priori una propuesta de ante-proyecto (PAP), una planificación que a grandes rasgos proporcione una posible discusión, toma en consideración por parte de los/as niños/as y jóvenes, y un acuerdo a partir del debate serio, sosegado y respetuoso, donde se puedan manifestar las diferentes opciones y sean analizadas, en una o varias sesiones. Se puede iniciar el proceso para volver más adelante sobre la PAP. Por tanto se va complejizando y desarrollando conforme se avanza en la propia socio-praxis. Una propuesta de PAP puede ser el PPS o el Consejo de Delegados/as, a partir de estas iniciativas los niños y/o jóvenes van a ir construyendo su propio EsPaCi “desde” sus ideas, ilusiones, sentimientos, conflictos, contradicciones, dudas, necesidades, intereses, motivaciones y “con” el apoyo, la colaboración, la experiencia, las motivaciones del dinamizador, facilitador e investigador.

Cada sesión tiene una organización diferente que es planteada al principio de la sesión, comunicada por escrito con antelación para que los/as niños y jóvenes la conozcan, puedan hablarla, y al comienzo de la misma se pueda decidir si se introducen cambios, es deseable que algunas sesiones se puedan organizar al final de la anterior, y que otras sean tarea de una parte del grupo, de modo que cada sesión también encierre el tesoro de la sorpresa, el regalo con la que una parte del grupo obsequia al resto.

El cuaderno de bitácoras, diario o cuaderno de actas es un espacio donde cada día escribe un miembro del grupo, incluido el propio dinamizador/a, facilitador e investigador, donde se recogen acuerdos, impresiones, discusiones, programaciones de actividades, eslóganes, dibujos, etc. Es una herramienta sobre la que se podrá volver para releer, evaluar o simplemente revisar alguna duda.

Los conflictos como elementos consustanciales al ser humano, a su vida y al aprendizaje, son abordados como oportunidades de crecimiento y

desarrollo para cada persona y el conjunto del grupo, de éste modo se puede conseguir que no sólo se viva de forma positiva, sino que se pueda disfrutar su canalización y resolución. Para ello es crucial la asertividad en lo que se dice y como se expresa y la empatía en las relaciones que establecen los/as participantes y la persona adulta. Es muy importante tener presente el método socio-afectivo que se basa en la expresión, análisis y evaluación de los sentimientos, estados de ánimo y emociones que despierta un acontecimiento, o que posee el propio grupo y cada uno/a de los/as miembros. La comunicación de los sentimientos y las emociones dota de confianza a la relación entre los/as propios/as niños/as y/o jóvenes, así como en relación con la persona adulta.

Finalmente la canalización y resolución de los conflictos debe ser visibilizada como un aprendizaje construido entre todos y todas, enseñanza sobre la que se podrá volver si queda registrada en el cuaderno de bitácoras.

La información y la comunicación de los acuerdos, actividades, resultados de las asambleas y reuniones necesitan de un formato específico que es bueno vivan como propio los niños y jóvenes de modo que sean ellos comunicadores en sus entornos de socialización. Es interesante que sean también ellos los que tomen un papel protagonista como en tantos otros ámbitos de la participación también en el diseño y elaboración de carteles, cuñas de radio, periódicos, notas de prensa, octavillas, pegatinas, informes, blog y e-mail. De modo que la referencia de la información y la comunicación sea el propio grupo motor que dinamiza el EsPaCi.

El papel del dinamizador, facilitador e investigador/a, por este orden es crucial en primer lugar para movilizar la construcción del EsPaCi, después para provocar, proveer y surtir los nodos para que las energías fluyan, surjan las ideas, se desarrollen las acciones, se construyan las reflexiones, y finalmente se evalúe de modo participativo y se co-investigue la socio-praxis en busca de enseñanzas, resultados, descubrimientos, innovaciones y nuevas propuestas para seguir construyendo el EsPaCi.

Limón (2008, pp.18-19)² establece un conjunto de recomendaciones que pueden servir como apoyo metodológico al EsPaCi:

Generar contextos y procesos en múltiples sentidos que favorezcan una participación real, efectiva, activa, crítica dirigida a la acción transformadora.

(...)

Desarrollar la autoestima de cada una de las personas que componen el grupo, entendiendo la autoestima como <<la suma de la confianza y el respeto uno mismo. (...)

Valorar la solidaridad como el resultado de una actitud y como una estrategia para la acción y la construcción social de una colectividad más justa.

Aceptar la diversidad desde criterios de inclusión y aceptación. (...)

Aprender a identificar, a descubrir, a analizar críticamente y a ejercer la oposición en la acción.

El conflicto como relación positiva y creadora significa la posibilidad de explicitar los problema y de pactar alternativas válidas y creadoras realmente capaces de superar diferencias.

Los grupos motores de Pino Montano evolucionaron hacia un EsPaCi con las características que se han ido explicando y que se muestran en la figura 2.6. De una propuesta diseñada y producida por el mundo adulto, se fue avanzando hacia un proceso de re-construcción por parte de niños/as y/o

² En Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, M, Limón Domínguez, D., Carrasco Calero, J.L. (2008).

jóvenes en cada territorio que hizo vivir a una mayoría un proceso de empoderamiento en los PPS y en el caso de Pino Montano la transición a un EsPaCi producido a partir del encuentro sincero y verdadero entre personas de distintas edades, con intereses cada vez más parecidos que fueron produciendo modos de hacer cada vez más autónomos, que permitía expresarse a niños/as y jóvenes en un contexto de libertad. El diseño, preparación, ejecución y evaluación de los programas de radio fue una de las producciones de estos grupos, la fiesta “no somos autómatas”, junto con la elaboración de propuestas de mejora para el barrio que surgieron del análisis del mismo, que produjo una toma de conciencia sobre su papel más allá de los PPS y las acciones pertinentes para resolver estos problemas socioambientales, así como la canalización del conflicto de la no renovación y la consiguiente suspensión del proceso de los PPS desarrollado desde la perspectiva niños/as y jóvenes por el Equipo Laboraforo (Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco, 2007, 2008).

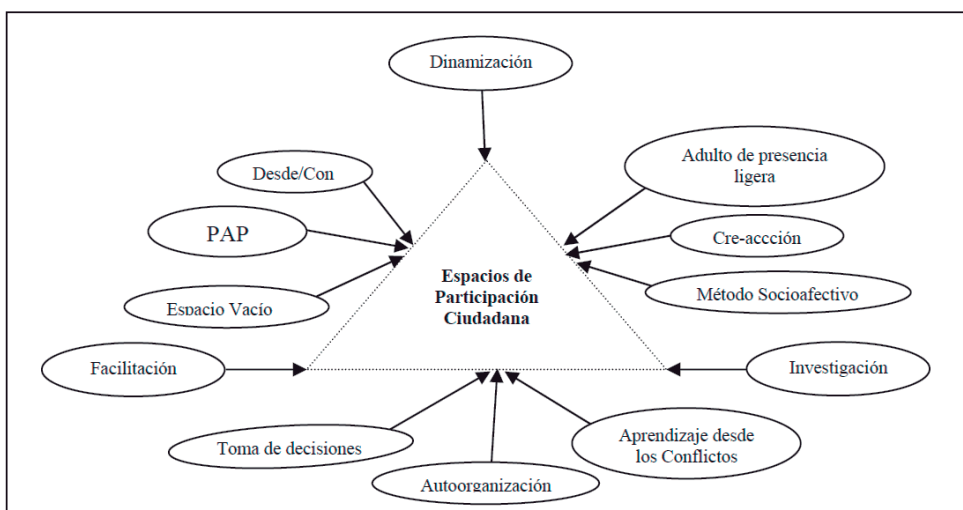


Figura 2.6: Espacios de Participación Ciudadana en construcción. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.247.

Una educación democrática requiere, y es la oportunidad de, realizar un análisis genealógico del poder para posibilitar la transición hacia la participación y la formación de una ciudadanía de pleno derecho con niños/as y jóvenes. Tirar de la hebra que origina los comportamientos jerárquicos, representación de la cultura del poder que es ajena, e impuesta, desde la concepción de la infancia en la familia y la escuela, estos son algunos de nuestros retos y desafíos para el siglo XXI que pretendemos sea el de la democracia y la participación.

2.3 La construcción de materiales y herramientas a través de los procesos de dinamización y participación

Los procesos de dinamización y participación tanto en los contextos escolares como sociales son un espacio de desbordante creatividad porque para cada situación se necesitan formas estéticas, visuales y contenidos diferenciados.

Estos en los tiempos que corren deben contar con versiones web que permitan un fácil acceso en tiempo real a los contenidos y la información, que además permita tener un histórico de lo publicado, para facilitar además el seguimiento y la transferencia a otros procesos.

Los materiales que emergen de los procesos de participación sirven para comunicar el momento en el que se encuentran, cómo participar, qué logros, potencialidades, dificultades o retos plantea.

Si hay un material estrella que empezó a utilizarse en el siglo XXI en las diferentes versiones de la participación ciudadana, esta es la cartografía, el motivo es sencillo, los promotores ven en ella un instrumento muy completo que muestra en poco espacio mucho contenido: el territorio, interacciones entre elementos, iconos, procesos, interacciones, conflictos, etc.

Hasta ahora se han hecho esfuerzos importantes por expresar mediante la cartografía social, realidades muy complejas que intentan mostrarse aunando lo estético, lo artístico, lo reivindicativo y el conocimiento científico. Según Ruiz (2005) la cartografía social se ha convertido en un elemento dinámico que señala a nivel territorial las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, medioambientales, educativas y territoriales. Podemos señalar tres ejemplos de la comunidad autónoma andaluza, como son los vividos en la ciudad de Sevilla en el año 2002 con motivo de la Cumbre Europea de Jefes de Estado y de Gobierno y el proceso de barrios en lucha, en el Estrecho de Gibraltar y en Málaga en el año 2004 con motivo de los movimientos relacionados con los procesos migratorios y la precariedad laboral. Todas estas ejemplificaciones.

Según Ruiz (2008)³ nos proponen un modo dinámico y flexible, dentro de las limitaciones espaciales, que tiene la superficie plana del mapa donde representamos los conflictos, las tensiones, las luchas, las resistencias y los procesos de participación de representar-nos, en su diseño aparecen planos con elementos visuales muy identificativos de la información que se quiere transmitir y textos que desarrollan los conflictos, acciones, reivindicaciones y alternativas. Estos aspectos son comunes a todas las cartografías analizadas y a la que presentamos en los Presupuestos Participativos con niños, niñas y jóvenes de Sevilla, ya que se pretende comunicar de modo directo y sencillo a la ciudadanía con unas habilidades sociales e instrumentales básicas.

Para analizar estos ejemplos (figura 2.7) nos hemos hecho con “una cartografía del territorio geopolítico del Estrecho de Gibraltar/11.2004. La

³ En Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, M, Limón Domínguez, D., Carrasco Calero, J.L. (2008).

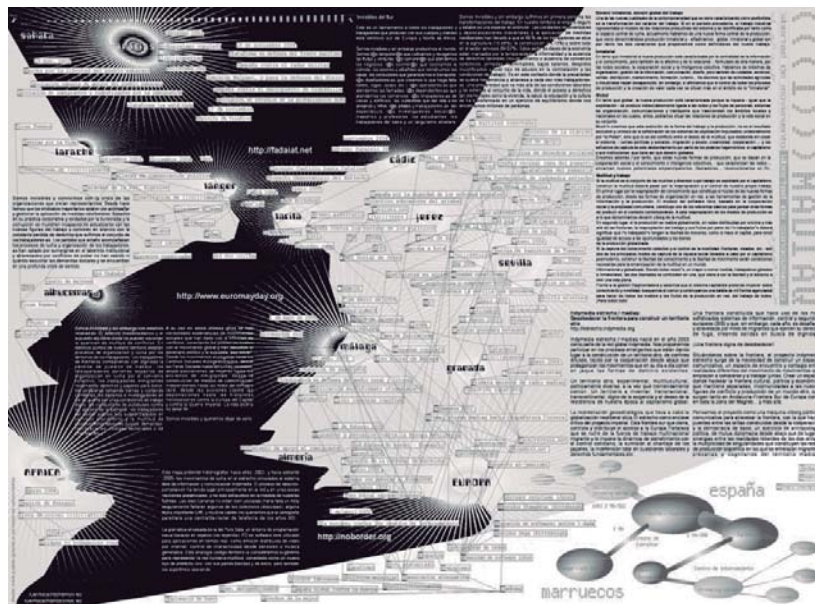
multitud contra el imperio. Libertad de conocimiento / Libertad de movimiento”⁴, otra “cartografía de la ciudad de Sevilla frente al capital, conflictos y resistencias” realizada por el Foro Social de Sevilla en junio de 2.002, con motivo de la Cumbre Europea. Y por último una cartografía que es el resultado de un proyecto de investigación acción participativa: “Otra Málaga” precariedad, inmigración y especulación en el territorio que habitamos⁵.



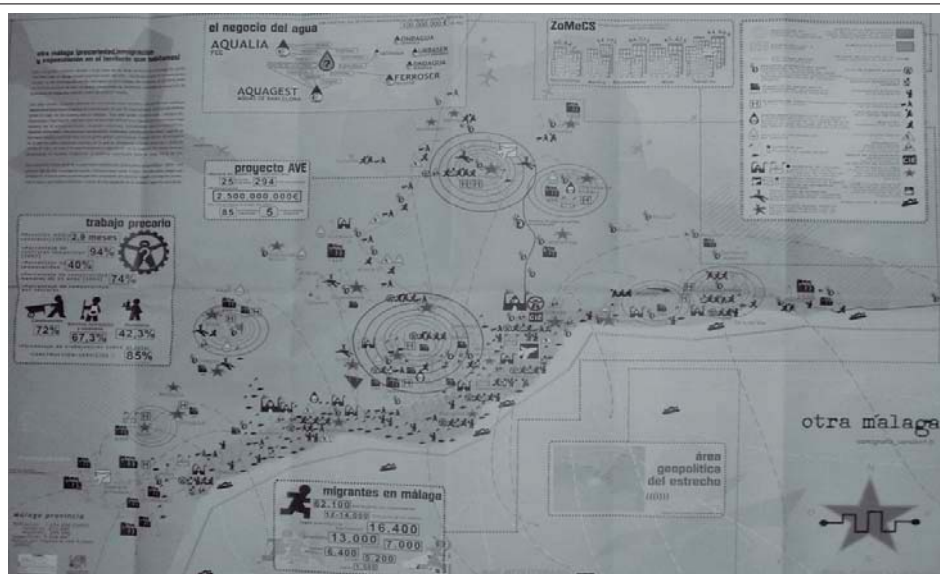
Cara A de la Cartografía del territorio geopolítico del Estrecho de Gibraltar

⁴ Ha sido elaborada por Indymedia Estrecho, Hackitectura.net, Casa de Iniciativas 1.5, Indymedia Canarias, a través de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) Arte y Pensamiento. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa-2.0/>

⁵ Grupo motor IAP ottramálaga04 (2004): Otra Málaga: precariedad, inmigración y especulación en el territorio que habitamos, Málaga, Edita CEDMA <http://mcs.hackitectura.net/tiki-index.php?page=OTRAMALAGA04%3A+Publicacion+multiformato>



Cara B de la Cartografía del territorio geopolítico del Estrecho de Gibraltar



Cara A de la Cartografía "Otra Málaga: precariedad, inmigración y especulación en el territorio que habitamos"



Cara B de la Cartografía “Otra Málaga: precariedad, inmigración y especulación en el territorio que habitamos

Figura 2.7: Cartografías. Fuente: Recopilación de cartografías.

Las cartografías sociales son como libros que se despliegan, mostrando poco a poco aquello que guardan, sorprende su capacidad de sintetizar y decir tanto en tan poco espacio.

En los PPS fue fundamental no solo construir las herramientas que hemos señalado en el apartado 2.1, sino que además era necesario trabajar en la formación de profesorado y educadores el sentido de esta, su utilización y cómo adaptar los materiales.

Nos gustaría mostrar la estética de algunos de estos instrumentos, porque por ejemplo la cartografía de los PPS (ver imagen 2.2) se diseñó intentando dar protagonismos a la ciudad de Sevilla, niños, niñas y jóvenes, pero también a los grupos motores, a la vez que comunicar de modo alegre, dinámico, divertido.

En el reverso del documento se acompañaban los primeros resultados obtenidos a pie de asambleas, donde se preguntaba por la idoneidad de la participación del sector de participación que se incorporaba, también se aprovechaba para presentar aspectos del proceso de participación que se desarrollaban en los centros educativos y los barrios.

La elección del logotipo se hizo recurriendo al “Tenderete de los PPS”, donde se mostraban los más de setenta diseños que se habían presentado. El tenderete se iba paseando por los diferentes centros de educación infantil y Foros de Actividades en los distintos barrios, para que se votara. El logotipo elegido fue un caballo, y un grupo de personas cogidas de la mano con el lema “ayuda para nuestro barrio” (ver imagen2.1).

El propio logotipo de los PPS que representaba a toda la ciudadanía, había sido elegido en un concurso de ideas, como el que también representaba a niños y niñas.

La identificación de cartelería, materiales, dípticos y espacios es muy importante para que los propios co-protagonistas lo sean sobre el proceso y cada uno de los elementos que lo integran, de este modo se comunica de un modo coherente que la persona y su modo de expresar artísticamente son importantes en la sociedad y la escuela.



Imagen 2.1: Tenderete de los PPS en el CEIP Alberto Lista y Logotipo de los PPS que representa a niños, niñas y jóvenes. Fuente: Elaborado en los PPS

Los materiales y las herramientas de comunicación que nacen con los procesos de participación no mueren con ellos, no caducan, porque en la otra punta del mundo alguien puede replicar algún material.

Si bien es una precaución señalar que no es transferible el mismo contenido de una unidad didáctica de un proceso como los PPS, al proyecto de Parlamento Joven, o Ciudad Amiga de la Infancia, porque desde la perspectiva desde la que desarrollamos en estas iniciativas procesos de acción comunitaria integral son los propios protagonistas los que con el apoyo, ayuda y asesoramiento de los educadores y facilitadores construyen sus propias herramientas.

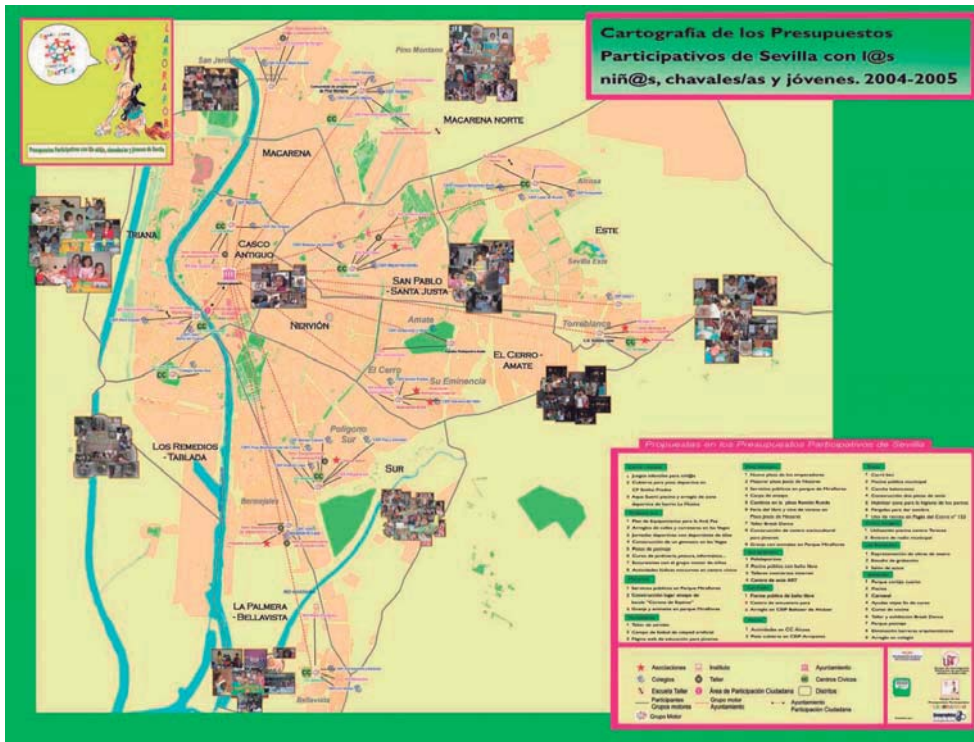
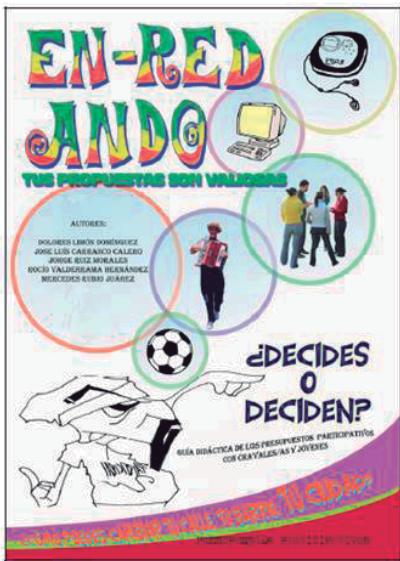


Imagen 2.2: Cartografía de los PPS con niños, niñas y jóvenes. Fuente: Equipo Laboraforo.

Si echamos un vistazo a las portadas de los materiales didácticos (ver imagen 2.3 y 2.4) podemos observar como cada edad tiene su propio diseño, esto no solo partía de la iniciativa de los investigadores/dinamizadores, sino que llamaba la atención de los participantes y del profesorado. Constantemente se innovaba para mantener viva el estímulo y el mensaje.



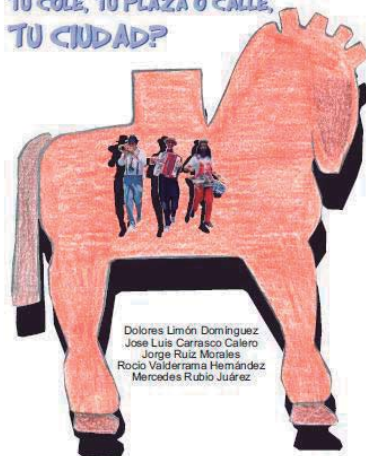
Cuaderno de Educadores/as y Maestr@s

**¿Cómo trabajar los presupuestos participativos
con los niños de 3 a 7 años?**



TUS PROPUESTAS SON VALIOSAS

**¿CÓMO PUEDES CAMBIAR TU BARRIO,
TU COLE, TU PLAZA O CALLE,
TU CIUDAD?**



**Guía Didáctica de los Presupuestos Participativos
De 8 a 11 años**

Imagen 2.3: Portadas de los materiales didácticos por edades. Fuente: Laboraforo.



Imagen 2.4: Material explicativo del proceso de los PPS. Fuente: Laboraforo.

La estética se cuida mucho en los procesos de participación, solo hay que analizar cómo se presentaba el proceso de los Presupuestos Participativos en la localidad de las Cabezas de San Juan, en los años 90, refiriéndose a este proceso de gestión en lo municipal como el Reparto (imagen 2.5).



Imagen 2.5: Carteles que aparecían para llamar la atención sobre el proceso de los Presupuestos Participativos. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.185.

Poco a poco la comunicación audiovisual ha sido apropiada por educadores y profesorado, a la vez que se han tejido alianzas entre estos y comunicadores, de modo que no es extraño encontrar en proyecto de dinamización profesionales de la comunicación. Los medios tecnológicos con los que contamos hoy nos permiten de un modo sencillo hacer un pequeño reportaje con un móvil, grabar en calidad alta unas imágenes y producir un

corto con un programa semiprofesional. De este modo el texto, la palabra es apoyada por la imagen para recoger el testimonio. Estos materiales y otros son utilizados habitualmente para indagar en las aulas universitarias sobre los procesos de participación, técnicas, materiales, instrumentos y estrategias socioeducativas, del mismo modo han servido como testimonio para los participantes o para mostrar la experiencia a otra comunidad educativa.

El audiovisual, confiere un sentido de realismo, todavía hoy difícil de reemplazar, por este motivo desde estas páginas invitamos a seguir produciendo estos materiales, el esfuerzo merece la pena, valga como ejemplo lo que publica la entidad Enredando Encuentros "Red-es de Desarrollo Humano"⁶, en su blog para referirse proyectos de los que se ha formado parte y procesos de participación ciudadana. En ella aparecen los siguientes títulos: Enredando Encuentros: Experiencias de educación ambiental en el medio natural⁷, Su Eminencia "Tambien Existe": Programa de Acción Comunitaria Integral⁸, Retazos de momentos vividos en los Presupuestos Participativos de Sevilla⁹, Los presupuestos participativos en educación infantil¹⁰, etc. Además de otros recursos no producidos por esta entidad pero que poseen interés para quienes quieran trabajar contenidos socioambientales.

El avance de vértigo que han producido las TIC en la producción y difusión de los materiales y recursos que emergen de proyectos, procesos y experiencias de participación ciudadana y escolar está siendo aprovechado para su disseminación. Si bien es cierto que todavía falta un camino en la posible reunión y organización de estos contenidos en web al estilo que LUDUS¹¹ o Los Madriles: Atlas de Iniciativas Vecinales¹² han conseguido.

⁶ http://enredandoencuentros.blogspot.com/p/blog-page_25.html

⁷ <https://vimeo.com/77843633>

⁸ <https://vimeo.com/75425311>

⁹ <https://vimeo.com/76028910>

¹⁰ <https://vimeo.com/76498705>

¹¹ <http://ludus.org.es/es>

¹² <https://losmadriles.org/>

2.4 Analizadores que cuestionan los procesos de participación y ayudan a configurar la democracia

La calidad democrática de los procesos participativos tiene la finalidad de que se pueda evaluar en qué medida las metodologías, los procesos de participación que se desarrollan, las acciones y los proyectos que se diseñan cumplen los objetivos para los que fueron diseñados y las expectativas de los/as participantes.

En el caso de los Presupuestos Participativos de Sevilla, el interés, inquietud y preocupación de la propia Delegación de Participación Ciudadana provocó que durante el año 2005 se encargase al Grupo de Investigación GEISA, perteneciente al Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla, el estudio y análisis sobre los procesos democráticos de participación, el comportamiento, la organización y la gestión municipal de la participación y el papel del sector del personal técnico en el proceso.

Hecho paradigmático en una administración municipal, tanto como que en ese mismo año esta delegación tuviese suscritos simultáneamente convenios con tres grupos de investigación, uno de la Universidad Pablo de Olavide y dos con la Universidad de Sevilla y con IEPALA-CIMAS (Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible). La apuesta por generar una nueva cultura democrática en una ciudad que en los últimos diez años (entre 2002 y 2012) había vivido al menos tres iniciativas de procesos de participación que partían del gobierno municipal, es el caso de la A21Local, el Plan General de Ordenación Urbana y el Plan Estratégico Sevilla 2010, que habían transcurrido con unos niveles muy bajos de participación y satisfacción de la ciudadanía. Según Carmona (2004)¹³ El envoltorio de reuniones con los vecinos, buzones de sugerencias y páginas web ha permitido un acceso más fácil a la información, incluso más transparente y eficaz, aunque no a las decisiones fundamentales que parecen seguir negociándose y tomándose en otros escenarios habituales.

Tanto es así, que estos procesos pueden estar detrás del cambio que experimentó el gobierno municipal de la ciudad en 2003, que dio paso al Pacto de Progreso entre Partido Socialista e Izquierda Unida, pudo suponer la pérdida de privilegio de la fuerza bisagra que hasta entonces había sido el Partido Andalucista, que hasta ese año había permanecido en coalición con Partido Socialista o Partido Popular, más de quince años en la Gerencia de Urbanismo, e incluso al frente de la alcaldía.

Esto indica que las iniciativas de participación ciudadana son analizadas, evaluadas y procesadas por la ciudadanía de modo muy serio, sin que los posibles simulacros, las maniobras de manipulación y la simple estética pasen desapercibidas y puedan tener su respuesta en las urnas.

En un primer avance de la situación en la que se encuentra la democracia en Sevilla, Moreno, Hernández y Manjavacas (2006, pp.145-146)¹⁴

¹³ En Encina, Rosa, Ávila y Fernandez (coord.) (2004).

¹⁴ En Bastante y otros/as (2006).

avanzan el siguiente análisis, que no dista mucho de lo ofrecido cuando se explicaba la democracia representativa realmente existente.

La extensión de la participación ciudadana emerge como alternativa democrática a un sistema político de delegación de la representatividad donde el poder de decisión efectiva se encuentra muy mediatizado, ya sea por fuerzas socioeconómicas ajenas al ámbito de «lo público», por uno aparatos partidistas que escapan al control real de la ciudadanía o por la interlocución privilegiada con unos agentes sociales escasamente representativos.

Los indicadores sobre los que empiezan centrando su atención se resumen en:

- Las posiciones y voluntad políticas del equipo municipal de gobierno.
- La correlación de fuerzas existente entre los diferentes partidos.
- Los hábitos de participación de la sociedad civil, que habitualmente han sido encauzados a través del tejido asociativo.
- La construcción de nuevos espacios de deliberación, participación, decisión, ejecución y control del proceso.
- Las estructuras administrativas cuyo comportamiento organizacional no fue diseñado para un proceso de participación ciudadana directo ni para una democracia participativa.
- Los modos de trabajo y gestión técnica tampoco están acostumbrados a un modelo de gestión con un mayor protagonismo de la ciudadanía.

Estos indicadores que se fueron ampliando en el proceso de investigación facilitan una primera imagen sobre la complejidad que encierra la participación ciudadana en un municipio, como Sevilla, con cerca de 750.000 habitantes en aquellos años.

Desde la perspectiva de la Pedagogía Social y la Ecología Social se plantean estos otros indicadores que ha modo de interrogantes se plantean como analizadores de las praxis sociales y educativas, puesto que estos procesos de participación encierran en sí mismos sucesos candentes y oportunidades de aprendizaje para las cuatro ciudadanías.

El analizador resulta coherente con la metodología de investigación-acción planteada en este trabajo; lo que tiene de importante no es tanto la pregunta en sí como lo que desencadena, puesto que permite la recogida de un material que, según López (1998, p.144), no saldría de otro modo. El analizador provoca curiosidad en el investigador acerca de los procesos socioeducativos, puede ser un elemento generador, sirve para interrogar a la realidad, focalizar la mirada, estructura las entrevistas y enfoca el tratamiento de los datos. Los analizadores aparecen fruto de las reflexiones del investigador sobre la práctica, a raíz de un conflicto o acontecimiento socioeducativo

Tras los trabajos de investigación realizados Ruiz (2005) y las memorias resultantes de los Proyectos de Investigación y Dinamización con Niños/as, Chavales/as y Jóvenes en los Presupuestos Participativos de Sevilla y relacionados con sus propuestas, se planteó un diagnóstico de problemas. De este modo los problemas de investigación que emergen en un primer momento del propio proceso de investigación se constituyen en las cuestiones claves del proceso de investigación. Estos son según Ruiz-Morales (2014, p.329-335):

- ¿Qué cambios significativos se producen en determinadas personas que participan en un contexto de educación formal, no formal e informal de participación ciudadana?

- ¿Cuáles son las interacciones existentes entre los aprendizajes construidos en contextos escolares, en contextos de educación no formal e informal?
- ¿Qué transferencias se han producido entre contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje y de aprender a aprender?
- ¿Cuáles son los factores que inciden en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes?
- ¿Qué metodologías y estrategias didácticas pueden ser útiles en los procesos de participación según los contextos social y escolar?
- ¿Qué rol de investigador/a y dinamizador/a es deseable en los procesos de participación con niños/as, chavales/as y jóvenes?

El proceso de reflexión en la definición de los problemas nos lleva finalmente a definir tres:

- ¿Qué cambios significativos se producen en personas que participan en un contexto de educación escolar y educación social en relación con procesos de participación ciudadana?
- ¿Qué factores pueden incidir en los procesos de participación con niños y niñas?
- ¿Qué cambios se producen en profesionales que investigan y dinamizan procesos de participación con protagonismo de niños y niñas?

En relación con estos problemas se plantean los siguientes analizadores, que sirven como gafas a los investigadores para cuestionar la realidad, buscar las unidades de información, analizar la realidad, conocer, comprender y apoyar su transformación.

- ¿En relación a qué temáticas se podrían producir cambios significativos por parte de las personas que se implican en estos procesos participativos?
- ¿En relación a qué habilidades se podrían producir cambios significativos por parte de las personas que se implican en estos procesos participativos?
- ¿En relación a qué valores y/o actitudes se podrían producir cambios significativos por parte de las personas que participan en estos procesos participativos?
- ¿Cuáles son las interacciones y transferencias que se dan entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y/o aprender a aprender, construidos en contextos escolares y sociales?
- ¿Por qué los procesos participativos pueden producir cambios significativos en los/as participantes?
- ¿Qué elementos actúan como facilitadores en la participación infantil?
- ¿Qué elementos actúan como inhibidores de la participación infantil?
- ¿Cómo han evolucionado estos procesos de dinamización y participación con la infancia?
- ¿Qué implicaciones sociales, educativas e institucionales tiene la participación infantil?
- ¿Qué visión desarrollan los/as niños/as respecto de los/as investigadores/as, facilitadores/as y dinamizadores/as en los procesos de participación?

- ¿Qué competencias profesionales se ponen en juego en la dinamización de procesos participación?
- ¿Qué cambios significativos se han producido en dinamizadores/as que trabajan en procesos de participación con la infancia?

Esta lógica de considerar los problemas de investigación como elementos dinámicos que emergen del proceso de investigación y cambian con él, se identifica con la metodología de investigación-acción, y se concreta en una serie de analizadores, que extraen unidades de información de los instrumentos de investigación. Estos datos pueden resultar interesantes para cada uno de los analizadores, o la interacción entre varios, y a su vez enfocan la mirada del investigador sobre los datos de un modo más preciso

En relación con este proceso de investigación descrito, se sugieren un conjunto de cuestiones sobre las que vale la pena centrar la atención de los profesionales cuando quieran indagar sobre la calidad democrática de los procesos de participación social y escolar:

- ¿Quién diseña el proceso?
- ¿Cómo se caracterizan los mecanismos de coordinación y los procesos de comunicación en las diferentes estructuras administrativas, y en relación con las ciudadanías?
- ¿En qué momentos, eventos, contextos participa la ciudadanía asociada y no asociada?
- ¿Qué ciudadanos/as participan?
- ¿Cuáles son los escenarios de participación?
- ¿Existe cogestión entre las cuatro ciudadanías?
- ¿Qué mecanismos de control y seguimiento de los acuerdos prevé el proceso de participación?
- ¿Qué perspectivas culturales y generacionales contempla el proceso?
- ¿Cómo se perciben los diferentes sectores y grupos de personas que participan, y de qué modo ha evolucionado esta percepción?
- ¿De qué modo se vinculan los cambios, las propuestas y las acciones con la ciudadanía asociada y no asociada?
- ¿Cómo se visibiliza la participación de los sectores que habitualmente han pasado desapercibidos en las democracias participativas?
- ¿Qué cambios significativos se producen en personas que participan, dinamizan o trabajan en relación con los procesos de participación ciudadana?
- ¿Cómo ha sido la evolución de la cultura organizacional y funcionamiento de las instituciones que están implicadas en los procesos de participación ciudadana?
- ¿Cuáles son los procesos que emergen a partir de los diseños y propuestas metodológicas, y qué encaje tienen en las estructuras pre-existentes?
- ¿Cómo ha sido la permeabilidad de la administración municipal y de los profesionales al servicio de la administración pública a las ideas, propuestas, iniciativas, sueños e ilusiones de los/as participantes?
- ¿Se construye una ciudadanía crítica?

La amplitud de estos indicadores/analizadores está justificada por la complejidad que encierra la participación de niños, niñas y jóvenes,

instituciones como la escolar, el tejido social dedicado a la educación, el ocio y el tiempo libre, y la propia universidad.

El analizador trata de cuestionar de un modo amplio los procesos, servir de referente para provocar la reflexión de dinamizadores, participantes y otros sujetos de la acción, comparar situaciones desde una perspectiva analítica y transformadora de las praxis sociopolíticas, educativas, culturales y ambientales.

Estos cuestionamientos se pueden realizar en cualquier momento del proceso y es deseable que participen en su elaboración todas las personas que se muestren dispuestas a incorporarse de modo más activo al diseño, ejecución y evaluación, por ejemplo: miembros de una coordinadora, del consejo de representantes, de un conjunto de acción, etc.

Porque de este modo también los participantes se sienten parte de un proceso tan importante como el de evaluación, no solo a la hora de facilitar información, sino como parte activa en la configuración de los instrumentos.

Se ha pretendido elaborar un conjunto de preguntas que sirvan para cuestionar, dialogar, discutir, consensuar, criticar y evaluar los procesos de participación, porque a partir de este ejercicio de reflexión subjetivo e intersubjetivo, socializador, se pueden mejorar los procesos de participación con niños/as y jóvenes en la línea de que sean una escuela de ciudadanía democrática.

Estos analizadores fueron guía y recurso durante los años que Laboraforo, junto con los/as niños/as, chavales/as y jóvenes de la ciudad, fueron diseñando, dinamizando y evaluando los procesos de participación que se generaron entre los años 2005 y 2008, y en cada una de las experiencias participativas que emergieron de los PPS.

2.5 Conocer las ideas y concepciones sobre la participación

El respeto hacia el crecimiento interior de niños/as y jóvenes pasa por conocer ¿qué saben? ¿qué piensan sobre lo que acontece y sucede en sus vidas?.

Tomar en consideración las concepciones o ideas de los alumnos puede – debe- tener un enfoque mucho más completo, que afectaría no sólo al cómo enseñar sino, muy principalmente, al qué enseñar y, por tanto, al conocimiento escolar (García Pérez, 1999, p.7)

Las concepciones son de orden psicosociales, culturales y educativas, están muy vinculadas con las emociones, los procesos cognitivos y diferentes contextos, son el significado que las personas dan a los fenómenos de la vida, y pueden tener una carga muy importante de los conocimientos procedentes de la vida cotidiana. Este abordaje del currículum escolar tomando en consideración las ideas y concepciones que sobre la participación tienen el alumnado, brinda oportunidades a los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque en la medida que se modifiquen estos conocimientos se estará aprendiendo algo que sirve para la vida y modifica el resto de los conocimientos que interactúan con éste.

El constructivismo realizó entre otras, esta aportación, al tomar en consideración las ideas y concepciones de las personas protagonistas en el hecho educativo, que pueden ser extrapolables a cualquier proceso social de otra índole.

Conocer las ideas y concepciones sobre las alternativas al ocio nocturno, equivale a poder actuar en ese proceso de construcción de conocimiento que se puede dinamizar en torno al ocio y tiempo libre en horario nocturno. Esto fue posible como se ampliará en la tercera parte de este trabajo, cuando se tomó en cuenta en 2007, una propuesta presentada a los PPS en al menos cinco barrios de la ciudad, y que había sido votada masivamente en las asambleas de zona de al menos cuatro de los barrios donde había surgido la propuesta de niños/as y jóvenes sobre las alternativas de ocio nocturno.

Los procesos sociales y educativos que trabajan desde una metodología constructivista, participativa y emancipatoria buscan construir propuestas de anteproyectos (PAP) que según Muñoz (2008, p.11) dependen de “quien (las) desee incorporar a su vida y a su trabajo, (las) transformará en su proyecto y volverá a transformar(las) en PAP cuando la posibilite a los seres humanos con los que convivirá y/o trabajará”¹⁵. Por ello los ocios nocturnos en Torreblanca, eran distintos a los de Casco Antiguo, Triana o San Jerónimo, pero todos formaban parte de una PAP que buscaba construirse a partir de las concepciones de niños/as, jóvenes y personas adultas, estos últimos los/as miembros del Equipo Laboraforo y las familias que se implicaron en su puesta en marcha, dinamización y desarrollo desde el co-protagonismo con niños/as y jóvenes.

Las ideas previas tienen que ver con puntos de vista que las personas tienen en relación con situaciones, acontecimientos o problemas, son de tipo poco estructurado, y se dicen de modo más directo, como de hecho recogemos en comentarios que hacen niños y niñas en el contexto de una asamblea de representantes:

¹⁵ En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco (2008).

A raíz de este tema otros niños y niñas se quejan de la suciedad del patio, sobre todo después del recreo, y dicen que se podrían organizar grupos para recordar la necesidad de mantener el patio limpio y otro de limpieza y vigilancia; Elena (4ºB) plantea que cada clase tenga un espacio que pueda gestionar, Miriam (4ºA) dice que algo así hacen en el parque Miraflores, incorporando información y conocimiento procedente de la vida cotidiana y la realidad socioambiental; A Sara (1ºA) le ha parecido muy bien su participación porque le ha servido para informarse de cosas que pasan en el cole y nombra algunas propuestas, aunque de forma un poco anecdótica el tema de la basura en el patio y las porterías.

Si en los primeros años de vida la mayoría de las personas aprenden que a la escuela se viene a aprender conocimientos que fundamentalmente aparecen en los libros de texto, en internet, en las explicaciones del maestro, y que estas dinámicas de aprendizaje tienen unos rituales que están relacionados con estar en silencio, sentados, en actitud de escucha, atentos a lo que se dice por parte del docente o se lee en el libro de texto. Es seguro que cuando se reúna con un grupo de niños/as en otro colegio o espacio en presencia de una persona adulta, espere a que alguien, docente o educador, le explique qué tiene que hacer, cómo debe resolver la tarea e incluso que hay un modo correcto de resolverla y otro incorrecto.

Lo que la niñez y la juventud poseen como concepción de lo que significa aprender está muy relacionado con lo que muchas escuelas entienden que son los procesos de enseñanza, o lo que otras denominan procesos de enseñanza y aprendizaje, que al final termina situando a alumnado, profesorado y educadores/as en situación muy parecida. Cuando se dice que fundamentalmente las personas adultas enseñan y la niñez aprende. ¿Qué concepciones subyacen a éstas manifestaciones? ¿cómo afectan estas concepciones al crecimiento interior de niños y niñas? ¿cuáles son las consecuencias sobre nuestras sociedades?

Por todas estas cuestiones es fundamental preguntar a niños y niñas qué es para ellos la educación, formarse, participar, y que lo ejemplifiquen en casos concretos, por su puesto observar cómo se relacionan en los procesos colectivos y/o participativos, en el desempeño de tareas grupales. Viene al recuerdo aquel comportamiento de Antonio, un niño de quinto del CEIP Adriano, cuando su compañero con menos experiencia en los trances del consejo de delegados/as del CEIP Adriano, le preguntaba en voz baja sobre qué debía apuntar en el cuaderno de bitácoras para después explicarlo a la clase, y éste contestaba de forma despectiva, sin hacerle mucho caso, mostrando su desprecio por lo que el compañero le preguntaba.

Antonio solía jugar un rol de maestro, algo cansado del resto, y en ocasiones muy por delante de lo que el resto hacía y sabía, y el compañero, solía ir por detrás de lo que se decía y hacía en el grupo. Ambos habían aprendido modelos de relación que se refieren a la propia concepción que muchos maestros/as y educadores/as, y el propio mundo adulto posee sobre una parte de la infancia.

Cuando empezó a ir a las reuniones de los grupos motores, también esperaba que quien escribe este libro (dinamizador-investigador en los PPS) le dijese sobre qué había que hablar, qué había que hacer y cómo había que hacerlo, los silencios le desconcertaban, las preguntas sin respuestas cerradas y correctas que predisponían a todos/as sus compañeros/as a hacer también.

El conocimiento de su concepción sobre lo que eran los procesos educativos ayudó al dinamizador a entender sus reacciones, sus relaciones con

algunos/as compañeros/as, y con el mismo. Posibilitó el tránsito que Antonio inició hacia la posibilidad de decir su palabra sin pretender que fuese la única verdad, a esperar de sus compañeros/as otras aportaciones que ayudasen a resolver o realizar una actividad como el Foro, la Asamblea o el programa de radio, y a considerar que todas las personas poseen conocimientos que son útiles para él.

Trabajar desde/con las concepciones de niños, niñas y jóvenes obliga a un diálogo educativo intergeneracional e intercultural, no son las mismas experiencias las de todas las personas que participaron en las actividades de ocio nocturno, ni las mismas ideas sobre lo que debía ser, ni si quiera tenían depositadas expectativas semejantes, por ello se inaugura un modo de dinamizar la participación alternativo, basado en lo que Muñoz (2008, p.11)¹⁶ denomina “«desde/con» como metodología de intervención socioeducativa y de participación ciudadana”.

Saber lo que niños, niñas y jóvenes saben sobre la participación, cuáles son sus cosmovisiones nos inspiró para un trabajo que servía de diagnóstico, a la vez que para diseñar un instrumento válido para conocer qué entendían por participar y dónde se sentían más escuchados y tenidos en cuenta.

La experiencia de preguntar a los/as chavales/as en los institutos, se comenzó con unas preguntas sencillas, como “¿qué es para ti participar?” y “¿dónde nos sentimos imprescindibles?”, se intentaba establecer relaciones entre ambas preguntas a través de un diálogo abierto y libre en el aula aprovechando la hora semanal de Tutoría en todo el IES, o la de Educación para la Ciudadanía en el caso de 3º de ESO.

Se trabajó desde enfoques constructivistas y, mediante una pedagogía dialógica, cada cual iba planteando sus ideas previas, a partir de las cuales se reflexionaba y construían significados, conceptos y propuestas de modo colectivo en aula, y que pudieran servir como estrategias de actuación y tareas concretas. Se utilizaron entre tres y cinco sesiones, según los casos, para construir las matrices que posteriormente se dieron a los grupos, explicando que procedían de las ideas de otros grupos, por si alguna persona deseaba incluir algo más; posteriormente de forma individual las rellenaban con los signo positivo (+) o negativo (-), de modo que en clase, con ayuda de dos chavales/as voluntarios que dinamizaban la sesión se iban poniendo en común, y en todo caso era revisado y finalizado por el profesorado y/o el dinamizador/a. Posteriormente en la siguiente sesión se devolvían los datos globales que recogían lo que en su conjunto pensaba la clase qué era participar y en qué lugares de convivencia se sentían más tenidos en cuenta. Sobre estos aspectos en los que en ocasiones existían controversias, se dialogaba con los/as chavales/as para que se complementasen con sus perspectivas, opiniones se alcanzasen consensos; y finalmente se planteaban algunas propuestas de acción. Este proceso se detalla junto con las matrices de datos en las figuras 2.8 y 2.9 que aparecen a continuación.

¹⁶ Ibidem.

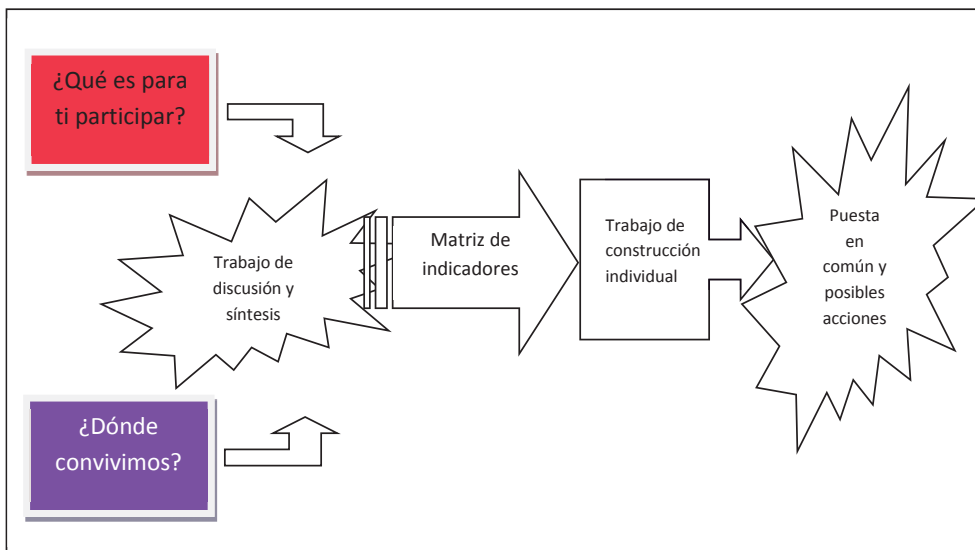


Figura 2.8: Proceso de elaboración del significado y sentido de la participación en relación con los contextos de socialización y convivencia. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.74.

Resultaba muy llamativo lo complejo que es definir el concepto de participación, y el abanico de indicadores que estaban implicados en su idea de lo que debía ser participar. Por otro lado surgieron cinco espacios de convivencia, de los que resultaban fundamentales el aula y la familia, y esta última como el lugar donde se sentían más escuchados y tenidos en cuenta.

Donde menos se sentían reconocidos era en la calle y en el barrio, y el instituto estaba un poco a caballo entre los primeros y estos últimos. Reconocieron en todos los casos que la participación es algo a construir por las personas, que depende de ellos y ellas, implica un esfuerzo y una dedicación pero que las consecuencias beneficiaban al individuo y la comunidad.

Lo significativo de este primer acercamiento, y de otros posteriores en otros proyectos de dinamización y participación infantojuvenil, para conocer lo que sentían y pensaban en los tres institutos no era tanto la frecuencia con que se repetía uno u otro indicador y cuál era la nube de aquellos que más veces eran señalados, sino los debates, discusiones y procesos de consenso que intentaban recoger las aportaciones de cada persona. Venciendo esos procesos de toma de decisiones en los que la votación delimita que es verdadero o falso, positivo o negativo, en este caso era la capacidad de negociar, el conjunto de razones y el interés por llegar a acuerdos globales lo que dirimía la toma de decisiones.

El proceso de autoformación se centró tanto en el profesorado como alumnado, en la visibilización de la importancia de construir conocimientos individuales y colectivos, los progresos que se conseguían respecto a otras dinámicas de control e imposición cuando se obtienen consensos, el valor del potencial humano existente en el grupo aula cuando se produce una suma de voluntades. Esta experiencia ha nutrido el enfoque de educación democrática tanto en secundaria como en la Universidad, por parte del profesor Ruiz-Morales (2017, 2018).

**Evaluamos los espacios donde convivimos a partir de nuestras ideas,
¿dónde nos sentimos imprescindibles? ¿qué es participar?**

Vamos a intentar primero individualmente y luego de modo colectivo evaluar cómo nos sentimos, qué hacemos en los lugares y con las personas que convivimos habitualmente. Todas estas ideas han surgido en vuestras tutorías y con vuestras palabras las hemos reflejado.

El equipo educativo del centro y el equipo “laboraforo” desean apoyaros y colaborar para mejorar cada uno de estos espacios, y valorar lo que mejor funciona o hacemos, es decir saber nuestras fortalezas y debilidades.

Señalaremos con los símbolos + y – para determinar si se da o no el indicador en el lugar o sitio correspondiente.

Nombre Apellidos Edad..... Curso.....

Indicadores/Lugares	En la familia	En el grupo de amig@s	En la clase	En el Instituto	En el barrio
¿Colaboramos...					
¿Ayudamos...					
¿Actuamos conscientemente...					
¿Informamos...					
¿Investigamos...					
¿Decidimos...					
¿Damos nuestra opinión...					
¿Es divertida o dinámica...					
¿Lo que hacemos es voluntariamente...					
¿Nos comprometemos					
¿Nos organizamos...					
¿Aportamos ideas...					
¿Proponemos cosas...					
¿Escuchamos...					
¿Nos sentimos escuchados y atendidos...					
¿Hacemos cosas colectivamente...					
¿Aprendemos...					
¿Dialogamos...					
¿Negociamos...					
¿Formamos parte...					

Figura 2.9: Matriz resultado del trabajo inicial de responder ambas cuestiones e instrumento del vaciado grupal. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.75.

Este trabajo en el caso del IES Diamantino García Acosta se implementó con el que realizó el Consejo de Representantes, que se abordaron las siguientes temáticas: la convivencia y la resolución de conflictos en el centro, la programación de las actividades del Plan de Acompañamiento, los PPS, las evaluaciones trimestrales. Paralelamente y para obtener más información sobre lo que pensaban el alumnado y el profesorado, se puso en marcha una comisión de trabajo mixta sobre el Plan de Acompañamiento y la Convivencia que funcionó durante todo el curso, y de donde salieron figuras como la mediación.

En el IES Julio Verne, provocó la iniciativa de canalizar el interés, implicación y compromiso del estudiantado la autogestión de unas Jornadas de Bienvenida para los/as estudiantes de 1º y la posibilidad de tener un espacio de autogestión para l@s representantes. Y, al igual que en los centros educativos anteriores, el IES Félix Rodríguez de la Fuente tuvo la posibilidad de contrastar estos datos con los propios, que existían en ese momento para la elaboración del Plan de Convivencia del Instituto, entonces, en redacción en todos los centros de Secundaria en Andalucía, durante el curso 2007/2008¹⁷.

¹⁷ DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Publicado en BOJA núm.25, el 2 de febrero de 2007, págs. 10-23.

2.6 El trabajo por proyectos y los problemas socioambientales

La participación ciudadana se produce vinculada a realidades socioambientales que pueden ser analizadas, dialogadas y re-construidas por niños y jóvenes cuando se trabaja en base a proyectos que integran conocimientos y en base a problemas que pueden emerger de estos análisis, promoviendo una cultura de la investigación en los contextos educativos escolar y social. Estas estrategias han tenido su utilidad en las experiencias de los PPS y el consejo de delegados/as del CEIP Adriano provocando el desarrollo de prácticas educativas emancipatorias.

El trabajo en base a problemas sociales y medioambientales se ha trabajado en los diferentes niveles del sistema educativo y la formación universitaria, siendo representantes de estas prácticas Limón (2001), García Pérez (1999), Tonucci (2001), Ruiz-Morales (2012, 2018). Se muestra como una oportunidad de para trabajar la formación desde las concepciones de las personas con las que se desarrolla la práctica educativa escolar y social, abordar la realidad de un modo más complejo, construir distintas alternativas y tomar decisiones en cada momento de modo democrático. Este proceso facilita niveles más altos en la gestión democrática del conocimiento, que pueden llegar a experiencias de autogestión pedagógica.

Puesto que el vínculo de estas estrategias didácticas tienen relación con una metodología constructivista, y sitúa una parte del debate, en: ¿quién elige los problemas y los proyectos a trabajar? ¿cómo se resuelve este debate?

García Pérez (1999:8) añade otro que puede tener relación con estas cuestiones:

La toma en consideración de las concepciones entraña un cambio epistemológico profundo, pues, en último término se trata de saber si, para conocer como es el mundo que nos rodea, hay que tener en cuenta no sólo las propiedades llamadas «objetivas» sino también las «subjetivas», es decir las «representaciones» que los humanos hacemos de esa realidad

Según Limón (2001b:33) de modo genérico, el proceso de resolución de problemas que se considera puede llevar aparejado el trabajo por proyectos consta de las siguientes fases:

1. Identificación del problema.
2. Estudio y consideración de las posibles soluciones.
3. Valoración de cada una de las soluciones.
4. Elección de la solución más adecuada.
5. Puesta en práctica de la solución.
6. Evaluación de la solución.
7. Contrastación con la solución.

El trabajo en base a problemas proporciona una oportunidad en el contexto escolar y universitario de ampliar el espectro de la realidad que puede ser abordado en el aula, a la vez que facilita el aprendizaje del niño o joven en el afrontamiento de situaciones que se pueden encontrar en la vida cotidiana y profesional, en ese momento o en un futuro, y supera la capacidad de penetrabilidad de los contenidos escolares Ruiz-Morales y Ferreras (2017). De ahí que Limón (2001a:113) sugiera que “el mensaje que emite el medio predomina en muchas situaciones sobre otros mensajes explícitos contradictorios”. Por tanto como ya señaló De Alba (2009) al trabajar en base a

problemas sociales reales se están tendiendo puentes entre la escuela y la sociedad.

El análisis de un problema que afecta a la realidad más cercana, la búsqueda conjunta de alternativas viables, la tarea de diseñar a partir de la confrontación y la búsqueda de consensos, la elaboración de una respuesta y actuación en consecuencia, el desarrollo de una determinada dinámica que nos dé una respuesta de cómo establecer los niveles de relación, no sólo con el medio sino también con las personas con las que se convive, son, sin duda, aportaciones procesuales de gran valor educacional. (Limón, 2001a:112-113)

Las consideraciones metodológicas al trabajar en base a problemas son complementarias para el trabajo por proyectos y son las siguientes:

1. Es necesario lograr un clima de diálogo y comunicación en el grupo que favorezca el intercambio de puntos de vista, la diversidad de ideas, propuestas y el consenso.
2. También hay que procurar un reparto de tareas entre los miembros del grupo.
3. Es importante realizar un acercamiento a las concepciones de las personas con las que se vaya a desarrollar la praxis social y educativa, para saber cuáles son las ideas previas, las estrategias cognitivas que pone en marcha y el estado emocional en el que se encuentra.
4. El problema según Limón (2001b) debe quedar representado por una estrategia metacognitiva adecuada para seleccionar la información del problema que se vaya a plantear y resolverlos.
5. La resolución de un problema lleva implícita la toma de decisiones que servirá de aprendizaje para el participante.

El trabajo por proyecto facilita una gestión de los aprendizajes por parte del alumnado, que pasan a ser protagonistas en los procesos de construcción de conocimientos, un nivel de complejidad mayor que lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el propio alumnado

ha de delimitar (contando con el apoyo y el asesoramiento del profesor o profesora), la planificación de la actividad –perfilando los objetivos, contenidos y procedimientos de la misma-, desarrollar un proceso de búsqueda, indagación y reflexión en interacción con el medio y, todo ello, participando en un grupo cooperativo. (Limón, 2001b:62)

La educación democrática en su metodología incorpora estas estrategias didácticas (figura 2.10) ya que facilitan la construcción de conocimientos vinculados con la realidad cotidiana, y la búsqueda de soluciones para situaciones particulares que se presentan en el día a día.

Los aprendizajes que niños/as y jóvenes desarrollan, los forman para abordar situaciones más complejas con mayores niveles de autonomía, ya que están habituados a analizar la realidad, visibilizar las posibles alternativas, probar sin miedo a equivocarse, elegir la más acertada y asumir el protagonismo de la toma de decisiones, que es precisamente lo que la sociedad necesita para construir modelos alternativos; una ciudadanía libre, emprendedora y que sepa aprovechar sus oportunidades en beneficio de la comunidad.

El diseño y desarrollo de proyectos fue una experiencia que vivieron en primera persona los proponentes del Taller Intergeneracional en Torreblanca, puesto que una vez presentaron la idea en forma de propuesta en su Asamblea Sectorial y Asamblea de Zona de los PPS, y fue apoyada con los votos de los vecinos, pasó los correspondientes informes técnicos de viabilidad y los foros

de distrito, pasaron a diseñar con el investigador-dinamizador del Equipo Laboraforo el proyecto que sirvió como estructura y guía de la actividad, semana a semana se evaluaban los resultados y se introducían modificaciones a partir de la toma de decisiones en el grupo promotor de la idea, en el que se incorporaron algunas familias que deseaban participar en la propuesta junto con sus hijos.

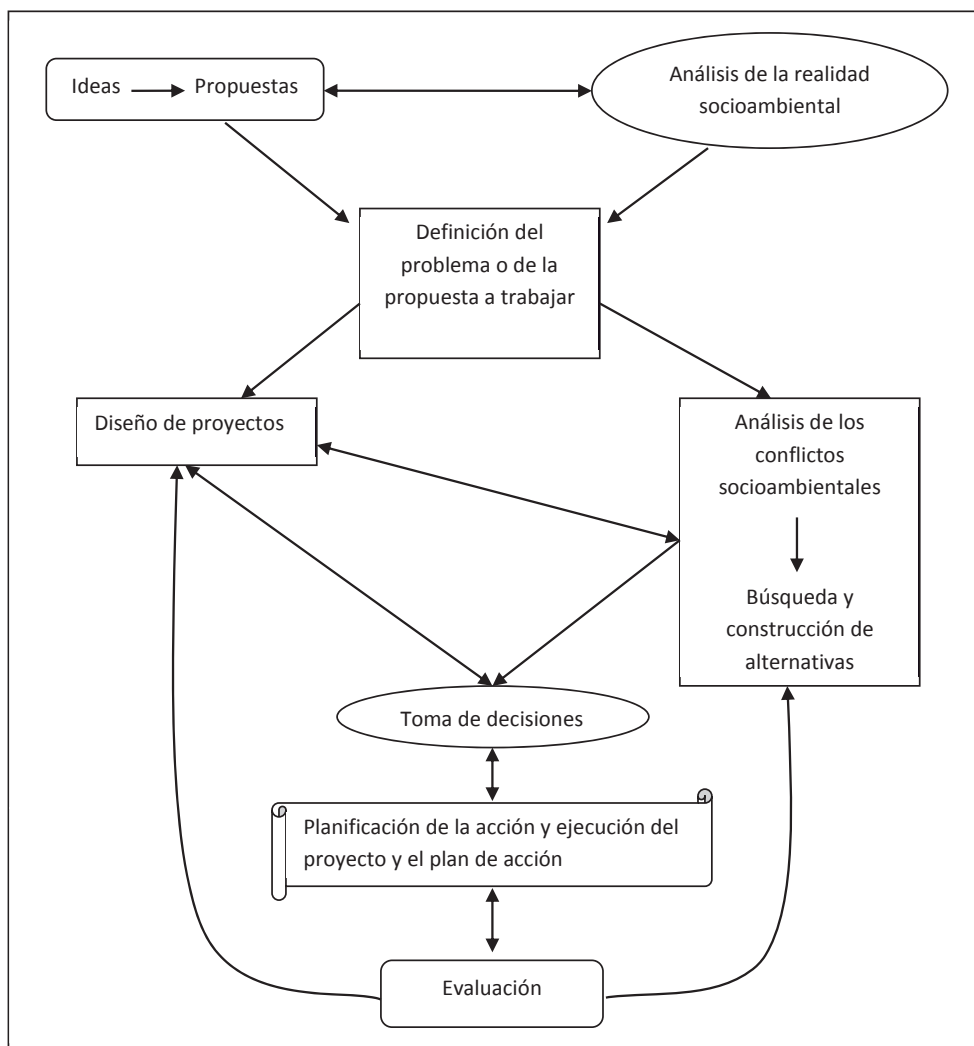


Figura 2.10: La práctica educativa en base a problemas y construcción de proyectos.
Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 243

El trabajo en base a problemas procedentes del medio ambiente urbano posibilitó a José Manuel, miembro del grupo motor de la Comunidad de Propietarios de Pino Montano, conocer las diferentes instancias administrativas del Ayuntamiento de Sevilla, comprender la complejidad que entraña la resolución de un problema relativamente sencillo, como es la colocación de un semáforo en un cruce peligroso, el arreglo de un bache en la calle, la poda de unos árboles, sirvieron para la asunción de nuevas responsabilidades por su

parte y la de sus compañeros/as en la mejora de su barrio. Esto además se pudo vincular con otros conflictos de índole sociopolítica que emergían de los presupuestos participativos, que provocó un análisis más complejo de los procesos socioambientales. Mediante esta última experiencia se pudo trabajar el análisis de los conflictos, la descripción de las causas, consecuencias, sujetos directos e indirectos, la construcción de vías de solución y canalización del conflicto, y por último se evaluó el efecto que tenían cada una de las actuaciones realizadas. Entre las acciones estuvo seguir con las reuniones del grupo motor, mostrar el conflicto al resto de la ciudadanía a través de programas de radio, mantener reuniones con el distrito, como representación municipal en el territorio y dirigir una carta al Alcalde para solicitar su ayuda y mediación.

Otra experiencia significativa es la desarrollada en el contexto del aula de primaria, en el segundo curso, por las maestras del CEIP Adriano, para construir las propuestas más necesarias para su barrio, a partir del análisis de la realidad más próxima al centro Bravo y Sánchez (2008)¹⁸. En primer lugar instaron a los niños a describir los itinerarios desde su casa al cole, prestando atención a aquellos elementos que deberían arreglarse o cambiarse, si echaban en falta algo. Posteriormente situando en un plano grande aquellos elementos, posteriormente realizando una actividad de visita, identificación y reconocimiento de equipamientos próximos al centro. Posteriormente haciendo un listado, eligiendo aquellas que al grupo les parecían más necesarias realizando un proceso de priorización y finalmente elaborando la propuesta en el documento habilitado para ello por el Excmo. Ayuntamiento de Sevilla. Siguiendo posteriormente todo el proceso de presentar la propuesta en la Asamblea de Niños, Niñas y Jóvenes (denominado Mercadillo de las propuestas) y posteriormente en la Asamblea Anual de los Presupuestos Participativos de Sevilla, celebrada en Pino Montano. Todo este proceso se recoge mediante algunos elementos significativos en las siguientes figuras (2.11, 2.12, 2.13, 2.14).

Destacaban la maestras el potencial que atesora el proceso de participación con niños y niñas, detenerse a conectar sus intereses con el contenido de geografía, lengua y matemáticas, a la vez que salir al barrio y conocer el lugar en el que viven, sintiéndose parte co-protagonista en el mismo.

Los únicos problemas que señalaban era el que tenía que ver con la edad de los niños y niñas y la implicación de las familias, pues solo podían participar en las actividades en horario de tarde aquellos que las familias entendían que la participación de sus hijos era importante. También destacaron el problema que suponía el gran número de actividades que tenían en horario de tarde, que dificultaba disponer de tiempo para participar en el grupo motor.

¹⁸ En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco (2008).
Ver también <https://vimeo.com/76498706>

FICHA N° 2

NOMBRE: _____

FECHA: _____

SEÑALA LA RESPUESTA Y COMPLETA:

-VIVO LEJOS DEL COLEGIO -VIVO CERCA DEL COLEGIO

-VENGO EN COCHE -VENGO ANDANDO

-VENGO SOLO/A -VENGO ACOMPAÑADO/A

-ME ACOMPAÑA.....

-ME ENCUENTRO CON.....

-ME GUSTARÍA VENIR.....

PIENSA EN EL CAMINO DE TU CASA AL COLEGIO Y SEÑALA LO QUE ENCUENTRAS:

-ACERAS AMPLIAS

-ACERAS ESTRECHAS

-ACERAS ROTAS

-COCHES APARCADOS OCUPANDO LA ACERA

-BASURA EN EL SUELO

-CACAS DE PERRO EN LA ACERA

-PASOS DE PEATONES

-SEMAFOS

-FAROLAS

-BANCOS PARA SENTARSE

-ÁRBOLES

-BUZON DE CORREOS

-JARDINES

-TIENDAS

-BARES

-PLAZAS O PLAZOLETAS

-PARQUE INFANTIL

-COCHES PARADOS EN EL PASO DE PEATONES

Figura 2.11: De mi casa a la escuela. Propuestas para el barrio. Fuente: Bravo y Sánchez, 2008, p. 65¹⁹



Figura 2.12: Imágenes del proceso, el trabajo de campo. Fuente: Sánchez y Bravo, 2008, p. 67.²⁰

¹⁹ Ibidem

Nombre: _____ FICHA N°3 47

Actividad 14: Hoy somos detectives. 🔍

Vamos a hacer de investigadores con nuestra gran familia, para saber que hacen en sus ratos libres, dónde y con quién. El carné de detective lo encontraréis al final de este cuadernillo.

FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué actividad hacen? ¿Cómo lo hacen? ¿Dónde lo hacen? ¿Con quién hacen la actividad? ¿Hacen las actividades a unas horas determinadas? 	AMIGOS	MAMA PAPA	ABUELOS	HERMANOS	VECINOS

Actividad 12: Cuestionario a l@s niñ@s.

Vamos a averiguar que hacemos por las tardes y los fines de semana:

o ¿Dónde vas por las tardes normalmente?

o ¿Te gusta ir allí? ¿Por qué?

o ¿Juegas con otr@s niñ@s, compañer@s de colegio, hermanos, ...?

o ¿Qué haces allí: juegos, paseos, meriendas, etc.?

o ¿A dónde te gustaría ir?

Figura 2.13: Hoy somos detectives. Fuente: Bravo y Sánchez, 2008, p. 66.²¹



Figura 2.14: Diseño de la propuesta para la Glorieta Jesús de Nazaret. Fuente: Sánchez y Bravo, 2008, p. 68

²⁰ Ibidem

²¹ Ibidem

2.7 Juegos de simulación que promueven la participación

La realidad en tanto que construcción subjetiva del ser humano, puede ser recreada, re-construida, evaluada y re-configurada en la interacción con otras personas a la vez que re-vivida, vuelta a ser vivida, para conocer de qué otro modo podrían evolucionar los acontecimientos, los conflictos socioambientales, qué papel juegan los sujetos en su desarrollo, posibles oportunidades que nos ofrecen estas realidades re-construidas de evolucionar en otra dirección. Éstas son las posibilidades, virtualidades y para lo que pueden ser útiles los juegos de simulación y los rol-playin. El primero más centrado en los procesos y acontecimientos y el segundo más en el papel que juegan determinadas personas según los roles. “Así a partir del juego de simulación pretendemos re-crear nuestra realidad a través de la creatividad de quien diseña el contexto, los personajes, la trama y los momentos, como espacios abiertos de expresión” (Ruiz 2012, p.64).²²

Las técnicas de simulación y el rol-playin generan dinámicas de análisis que facilitan tomas de conciencias respecto a situaciones y relaciones entre personas, en relación con las instituciones, o la propia sociedad ya que permite una distancia que objetiviza las circunstancias y los acontecimientos provocando que puedan ser revisados y re-construidos desde una perspectiva emocional y cognitiva. La caracterización facilita esta transición desde el estado de conciencia, hacia la fantasía, la imaginación y la creatividad necesarias en estas técnicas de grupo, Gómez (2004, pp.25-26) plantea que “una máscara, un vestido, un bigote y un simple trapo es una ayuda excelente para atreverse a lanzarse al mundo. Paradójicamente, la máscara nos ayuda a desnudar el alma”.

Estas técnicas no dejan indiferente a ninguno de los/as participantes, puesto que hace vivir en la piel de otro comportamientos, estructuras y/o relaciones que pueden ser de dominación e igualdad, provocando que los sujetos puedan pasar por situaciones parecidas a las vividas o por las opuestas haciéndolos conscientes de los diferentes actos y de las consecuencias que estos tienen.

Según Ruiz (2012, p.65) “el juego media entre la realidad y nuestra fantasía, llegando a ser terapéutico para nuestra interpretación y de-construcción de la realidad, su carácter simbólico nos posibilita reconocernos en los actores y actrices” para evidenciar y mostrar lo que en ocasiones aparece oculto a nuestra mirada por convencionalismos, la falta de tiempo, las vinculaciones emocionales y sentimentales, y la propia implicación personal en la realidad analizada a través de estas técnicas.

Las técnicas de simulación tienen un gran valor pedagógico y didáctico, porque permiten la recreación y la revisión de acontecimientos que pueden ser observados, analizados y tratados de modo directo en el mismo momento, o incluso con posterioridad mediante la grabación en vídeo y el visionado. Como punto de partida o colofón de una unidad didáctica o un proceso formativo más amplio. Se puede analizar un conflicto ambiental en relación con una temática, como es el caso de la gestión de los recursos hídricos y el juego de simulación

²² En Pabón (coord.) (2012).

“La presa del Río Guadalmo”²³, la explotación de los recursos naturales y la correspondiente actividad de simulación “Jurado popular del conflicto socioambiental: La rotura de la presa de Aznalcollar”²⁴ o la experiencia de construir un proceso social y comunitario desde una asociación “Construcción de un proceso colectivo en el diseño de un programa de acción comunitaria integral en un barrio de Sevilla «Su Eminencia»”²⁵.

También es posible que el propio grupo elabore un juego de simulación a partir de un conflicto vivido o en relación con una temática que se esté trabajando, para que el resto del colectivo o el grupo-clase puedan analizar un proceso social. Lógicamente esto supone una supervisión por parte del maestro, dinamizador, facilitador o educador que esté desarrollando con los niños y/o jóvenes la práctica educativa.

Cada persona está capacitada para reconstruir las situaciones susceptibles de aprendizaje, que son significativas desde una perspectiva educativa a nivel personal y colectivo. Se puede hacer uso de esta estrategia didáctica como apoyo a un tema o situación que emerge de la realidad socioeducativa, de modo que la comunidad del aula, taller o barrio pueda conocer otras estrategias para afrontar con éxito los conflictos socioambientales que les afectan.

Se generan espacios educativos abiertos, flexibles, dialógicos, tan potentes como la realidad socioeducativa sobre la que se asienta la que se asienta la propia práctica. Pone sobre la mesa una metodología basada en la investigación de problemas y la proposición de alternativas, donde la profundización en los diferentes aspectos del juego hace tomar conciencia de los múltiples factores a tener en cuenta. Por ello obliga como dinamizadores/as a conocer la realidad que se desea transformar, confiar en el otro como persona, sujeto de cambio, con criterio y capacidades, y apoyar sus ideas y palabra con nuestras experiencias.

Para la consecución de una práctica educativa acorde con los objetivos de estas estrategias didácticas es importante considerar los siguientes aspectos:

- Al principio de la actividad el dinamizador o facilitador predispondrá al grupo a implicarse en la técnica, y dejarse llevar por sus sentimientos, emociones y las reflexiones que provoque su papel, para intentar interiorizarlo.
- La información debe ser muy concisa y clara tanto del contexto en el que se desarrolla la dinámica como en la explicación posterior que se haga de cada rol, que se puede entregar mediante una tarjeta.
- Los recursos para presentar el contexto en el que se desarrolla la acción, pueden ser desde la lectura de un texto hasta el visionado de un vídeo, y en ocasiones alrededor del propio juego se puede organizar un trabajo de investigación y profundización sobre la temática, con la entrega de documentación o la utilización de una sesión de trabajo para buscar datos por internet y configurar el personaje o rol.

²³ Disponible en: <http://laoropendolasostenible.blogspot.com.es/2013/03/en-este-lluvioso-que-mejor-que-un-juego.html#.UVQnOI0HzAU.wordpress>

²⁴ Limón, García y Ruiz (2002).

²⁵ Limón, García y Ruiz (2002, pp.80-84).

- El espacio debe ser amplio, que pueda adaptarse al contexto de la temática a trabajar, incluso se puede invitar al grupo a que decore este espacio.
- El dinamizador nunca emitirá ninguna valoración o juicio ni antes de la re-presentación, durante o al final de la misma porque puede cohibir la expresión de los/as participantes en esta ocasión o en otra posterior.
- Durante la preparación es muy importante la labor de facilitación para proveer de posibles ideas y elementos de análisis y reflexión que siempre amplíe el horizonte y la mirada hacia el rol o papel a desempeñar.
- En el desarrollo hay que estar atento/a a cualquier interferencia que pueda interrumpir el fluir natural de los acontecimientos que los/as sujetos están construyendo con sus acciones y representaciones.
- Una vez finalice la dinámica se procederá a una evaluación en la que en primer lugar es importante hacer una ronda de análisis en la que todas las personas expresen como mínimo cómo se han sentido, qué emociones se han despertado, y alguna reflexión inicial. Esta técnica tiene una carga afectivo-emocional muy importante de ahí la importancia de que el dinamizador/as y/o facilitador/a preste especial atención a este aspecto.
- Por último se puede organizar el debate con un conjunto de preguntas que se habrán preparado previamente, y que se pueden dinamizar su discusión con alguna técnica de grupo o directamente a través de la puesta en común.

Después de más de quince años haciendo uso de los juegos de simulación como estrategia didáctica para elaborar contenidos en el área de didáctica de las ciencias sociales en distintos niveles del sistema escolar, universitario y formación continua. Señalaré que en el caso de los materiales elaborados para el profesorado y educadores que participaban en los PPS había una actividad que encontró gran eco entre niños/as, jóvenes y equipos educativos que llevaba por título: “La asamblea de los presupuestos participativos de Sevilla”, que simulaba el desarrollo de una asamblea donde niños, jóvenes, personas adultas, técnicos, familias, representantes municipales y observadores de la asamblea interactuaban, para su dramatización cada uno contaba con una caracterización propia, hasta un total de 16 papeles que eran distribuidos entre los participantes.

Del mismo modo destacaremos en el contexto universitario, la utilización de estos recursos en las actividades organizadas en el medio urbano, en el Parque Cultural Miraflores (imagen 2.6) y en el medio natural en el Parque Nacional de Monfrágüe. La primera para conocer la historia de un espacio emblemático para la ciudad de Sevilla y abordar la problemática especulativo de un espacio verde, las tensiones y el proceso vivido por los vecinos en el territorio. La segunda para ver las consecuencias que tiene la construcción de una presa en un espacio natural protegido, caso del Río Tajo²⁶.

²⁶ Ver resultado en <https://vimeo.com/77843633>



Imagen 2.6: Parque Miraflores y actividades realizadas de interpretación y juego de simulación. Fuente: Elaboración propia.

También se utilizó la técnica de simulación: Los cubos, para abordar los contenidos de las relaciones comerciales entre los países del norte y sur, países enriquecidos y empobrecidos (Ferrerías y Ruiz-Morales, 2018).

En todas ellas destacamos que los participantes aprenden de modo más vivencial, identifican perfectamente las tensiones, conflictos y consecuencias, analizan de modo más complejo la realidad, llegando incluso a implicarse de modo muy personal en el juego de simulación.

Normalmente nombramos a unos observadores externos que nos ayudan al grupo-clase a realizar la evaluación. Esto resulta importante porque les permite recibir un análisis de coetáneos que a la vez devuelven una mirada crítica de las relaciones, como se han resuelto los liderazgos de grupo, las discusiones, qué papel ha jugado cada uno, incluso irregularidades que han detectado.

Pretendiendo abrir nuevos espacios de aprendizaje más vivenciales y significativos, señalaremos que en los últimos años hemos utilizado el propio contenido de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, en lo que tiene que ver con la construcción de ciudadanía. Para diseñar un proceso de trabajo cooperativo en gabinete de expertos, que denominamos “escenarios de futuro para la escuela y la sociedad”.

Esta actividad (imagen 2.7 y 2.8) contempla al menos tres sesiones y tiene como objetivo principal que los maestros en formación identifiquen determinados escenarios y su relación con un modelo de escuela y sociedad. Porque tienen especiales dificultades, para conectar que un modelo educativo democrático posibilita un cambio social, mientras que un modelo educativo tradicional ayuda al mantenimiento de las situaciones de desigualdad sobre las que han trabajado. Más allá de los contenidos que también son importantes, las habilidades y las actitudes son dos dimensiones sobre las que se trabaja

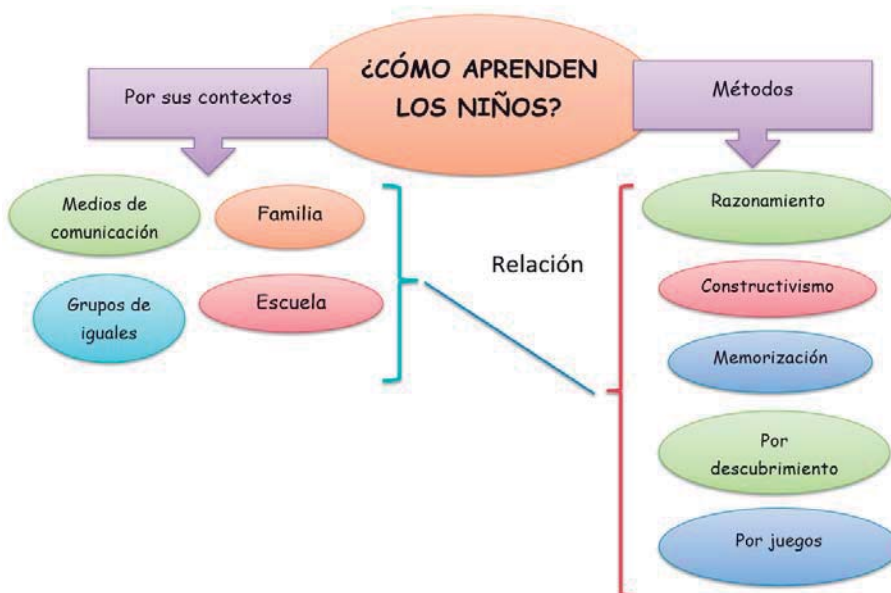
menos en su formación para que ellos vean la relación existente entre cómo trabajan ellos en el aula y lo que aprenden los alumnos en la escuela.



Imagen 2.7: Trabajo en clase en grupos. Fuente: Elaboración propia (EP).

En la primera sesión empezamos planteándonos tres preguntas: cómo aprenden los niños, cómo enseñamos y qué sociedad queremos. A partir de ahora utilizaré el relato de una estudiante (diario personal de clase), donde incluimos sus esquemas, porque consideramos importante ver a través de sus ojos como vivió la dinámica, y ella se convirtió casi sin quererlo en la relatora del grupo, al ofrecerse para sintetizar la actividad en la última sesión.

En la primera pregunta de cómo aprenden los niños, decidimos separar primero dos grupos, uno por contextos y otro por métodos. En contextos incluimos: los medios de comunicación, la familia, la escuela, los grupos de iguales, porque consideramos que son agentes muy importantes en la formación del niño, ya que tienen gran influencia cada uno de ellos. Después, en otra columna, aunque relacionados, están los métodos: aprender por razonamiento, memorización, descubrimiento; constructivamente; por juegos, etc., y estos métodos o formas solo son algunos, existen una infinidad de formas de que los niños aprendan, porque cada niño aprende de una forma. De hecho, cuando dije memorización, las de mi grupo dijeron que así no se aprendía y yo les dije que yo así tampoco aprendía, pero yo he conocido a personas que sí. Esto no significa que, porque a ti no te sirva ese método, no sea bueno.



Con respecto a la segunda pregunta, cómo enseñamos, también salieron ideas muy interesantes. Dividimos en tres columnas las ideas, la primera reunía aspectos a tener en cuenta: contexto, características individuales, ideas previas, necesidades, etc. Pensamos que era lo básico a tener en cuenta antes de empezar a trabajar con niños y enseñarles, estudiar la realidad que rodea al niño. La segunda columna agrupaba metodologías que podríamos usar para enseñar: juegos (imprescindibles), talleres, trabajo por rincones, etc. Las metodologías son fundamentales, sobre todo, el juego. Con el juego y con la familia es como mejor se aprende y se enseña, si es así, por qué no lo llevamos más a la práctica. El último bloque es la evaluación, donde reunimos de todo tipo: individual, colectiva, heteroevaluación, etc. Básica para conocer el proceso del alumno junto con la observación, para que el alumno se conozca así mismo y para que el alumno sea consciente de cómo lo ven sus compañeros de clase.



La última pregunta de qué sociedad queremos la respondimos mediante adjetivos, entre los que destacamos: crítica, comunicativa, respetuosa, participativa, solidaria, que responda a los problemas, entre otros. Pensamos en la sociedad que querríamos para nuestros hijos y pensamos en la sociedad donde los adultos serían los alumnos a los que les hemos dado clases. Nos centramos en que fuera crítica, es decir, que diera soluciones a los problemas, que no fuera conformista y luchara, donde todo el mundo no pensara lo mismo y de verdad se debatiera con sentido.



Me encantó esta clase y no es por nada, pero los esquemas me quedaron monísimos jaja. Creo que reunimos muchas ideas entre las 5 (Merchi, Asun, Estefanía y Cristina), aunque estaba deseando de saber las opiniones de los demás, porque seguro que surgían nuevas ideas. Terminamos los esquemas y nos despedimos hasta el miércoles, donde seguiríamos trabajando con estos esquemas.



Imagen 2.8: Trabajo en clase de didáctica de las ciencias sociales. Fuente: EP.

Todo este trabajo grupal se fue compartiendo sesión a sesión, dando lugar a conclusiones sorprendentes que tenían que ver con la aplicación de sus conocimientos a la configuración de un modelo didáctico personal.

Todo este proceso de trabajar con técnicas de simulación, que los maestros en formación inicial viven de modo significativo en su proceso de construcción de conocimiento, tiene consecuencias positivas no solo sobre su aprendizaje cognitivo y procedimental, sino actitudinal, porque la resistencia más difícil de superar, es que confíen en otras formas de aprender que no son la explicación y el libro de texto, representantes de la metodología tradicional.

Por otro lado les permite co-protagonizar los procesos de conocimiento personal y profesional, a través de estas dinámicas pueden asomarse a la ventana de la vida y la realidad social, conectando en ocasiones lo trabajado en clase con una realidad en la que se realizan interpretaciones socioambientales.

2.8 Diseño de materiales y recursos didácticos: un apoyo en el proceso de construcción de conocimientos escolares y sociales

La escuela debería preparar fundamentalmente para la vida y para la toma de decisiones sobre el futuro personal y profesional, puesto que en esta formación, las personas deberían tener la oportunidad de conocer cómo es su mundo a través del contacto directo con las disciplinas y otros tipos de saberes, (Pagès, y Santisteban, 2010).

El análisis de conflictos socioambientales en ciencias sociales nos aporta la posibilidad de trabajar en base a problemas que encontramos en la realidad, por tanto ahondamos en la idea de un currículum que sirve para la vida. A la vez se intentan buscar conexiones entre estos conflictos construyendo una trama de conflictos que ayude a los jóvenes, maestros en formación inicial a poder relacionar acontecimientos, desarrollar un pensamiento proyectivo y anticipar consecuencias.

En los apartados anteriores, señalábamos la importancia de los juegos de simulación y el trabajo por proyectos, para posibilitar estrategias profesionales que ayuden a la configuración de un modelo didáctico personal de estilo democrático, ahora señalamos la importancia de construir materiales didácticos que sirvan como apoyo a los maestros en formación inicial para construir conocimientos escolares conectados con la sociedad.

Uno de los grandes hándicaps con los que se encuentran los profesionales de la educación es la dependencia a los libros de texto en su modelo didáctico, no hemos conseguido desarrollar desde las instituciones esa autonomía por parte de maestros y profesores para construir sus propios materiales. Además de que esta tarea ocuparía una parte de su dedicación laboral, que hoy es reconocida casi en exclusividad cuando permanece con los niños en el aula. Pero no obstante sigue disponiendo de aproximadamente diez horas para dedicarlas entre otra a esta cuestión tan importante.

Durante los tres últimos cursos 2014/2015, 2016/2017 y 2017/2018 en la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, en el Grado de Educación Primaria, Universidad de Sevilla, se ha trabajado relacionando los contenidos de una parte de la asignatura con la Fiesta de la Historia, como parte de sendos proyectos de innovación docente que fueron aprobados por el Vicerrectorado de Estudiantes. En este proyecto de innovación estaba implicado el profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

También el desarrollo de estas actividades de aula se inscribe paralelamente dentro del Proyecto de I+D+i denominado Educación e innovación social para la sostenibilidad. EDINSOST (con referencia EDU2015-65574-R MINECO/FEDER).

Trabajar en base a problemas y desarrollando una metodología de trabajo por proyectos, se aúnan para terminar diseñando una propuesta didáctica, las estrategias son complementarias.

Según Ruiz-Morales y Ferreras (2018) el modelo didáctico donde los problemas socioambientales toman una especial relevancia y que por tanto permite una adecuada integración dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el modelo de “Investigación en la Escuela”. Este modelo didáctico que se organiza entorno a conflictos que se expresan en la realidad en forma de problemas socioambientales, facilita la movilización de las ideas de los sujetos y posibilita el cambio de las mismas, tratando los problemas como algo más que un elemento trivial y convirtiéndolos en el motor que dinamiza el aprendizaje.

La propuesta era partir de un modelo de investigación en educación para construir el conocimiento en ciencias sociales (ver figura 2.15). Una vez conformados los grupos pequeños, de no más de cinco personas, debían diseñar su proyecto de investigación, presentar cuáles eran los resultados alcanzados para ello realizaban una exposición de póster en un lugar de la Facultad, después analizaban el currículum escolar para comprobar de qué modo podían justificar el trabajo de esta problemática en la escuela, posteriormente debían elaborar un instrumento que sirviese para conocer las ideas y concepciones del alumnado de primaria sobre la problemática elegida, por último dedicaban el resto del cuatrimestre a diseñar una propuesta didáctica, para presentarla al grupo-clase.

Estas dos últimas actividades eran las que más fascinaban y motivaba al estudiantado, porque por primera vez diseñaban un instrumento que partía de sus intereses y que lo ponían en práctica con niños y niñas. Por otro lado la unidad didáctica les facilitaba desplegar todos los conocimientos profesionales construidos en la carrera, más allá de las ciencias sociales.



Figura 2.15: Secuencia didáctica del modelo didáctico personal. Fuente: Ruiz-Morales y Ferreras, 2018, p.462.

El marco de referencia sobre el que venimos trabajando es del grupo IRES que referencia el modelo de “Investigación Escolar” y toda la experiencia docente que vamos construyendo en el contexto universitario en la formación inicial de maestros y profesorado de secundaria.

En el proceso de trabajo en el aula (imagen 2.9) cada una de las fases que presentamos tiene una componente de trabajo en pequeño grupo y otra de intercambio de conocimientos entre el grupo-clase, a modo de intercambio de experiencias personales entre miembros de distintos grupos que se reúnen para reflexionar y compartir como están desarrollando el trabajo, como modo de socializar sus aprendizajes.

Desde el principio se intenta establecer los puentes necesarios entre la actividad académica que desarrollan y lo que debe ser su papel como profesional de la educación, porque cuando aprendemos en un contexto universitario lo hacemos pensando en resolver una tarea y/o cumplir con un trámite que me permite obtener un resultado, esto es un hándicap importante para que la formación produzca cambios significativos que se transfieran a la actividad profesional del maestro.

La labor del docente desde un estilo de educación democrática y emancipatoria es la de facilitar situaciones de aprendizaje, generar y acompañar los conflictos cognitivos, generar cuestionamientos, en definitiva facilitar el tránsito hacia un modelo didáctico personal. Para ello es crucial reconocer la palabra, la idea, el pensamiento, el diálogo verdadero con el estudiante y entre ellos, la voz de los estudiantes es imprescindible para que este modelo dialógico tenga sentido (Ruiz-Morales, 2017a) (imagen 2.10), efectivamente el co-protagonismo de los grupos de estudiantes es crucial, para que la experiencia tenga el éxito que va teniendo año tras año.



Imagen 2.9: Intercambio en pequeños grupos sobre lo trabajado. Fuente: EP.

Entre los procesos de investigación y diseño que se han desarrollado destacamos los que tienen que ver con el Dragado del Río Guadalquivir, el Conflicto Israel-Palestina, ¿Qué ocurrió en Sevilla durante la Guerra Civil?, Gestión de Residuos Urbanos, ¿Cómo es la Gestión del Agua?, el Coste del Lujo, los Movimientos Sociales en Pino Montano, etc. De estas experiencias, mostramos a continuación algunos de los pósters presentados, fruto de los trabajos de investigación realizados.



Imagen 2.10: Presentación de póster de las unidades didácticas. Fuente: EP.

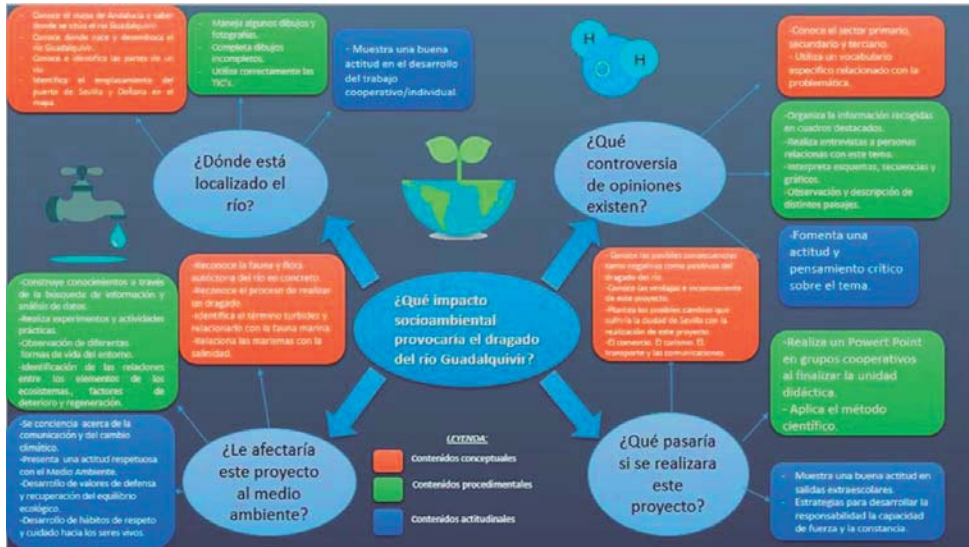


Figura: El dragado del río Guadalquivir. Fuente: Estudiantes.

Todos ellos han supuesto un esfuerzo importante en primer lugar por parte de los grupos de estudiantes, por configurarse y organizarse para trabajar de modo cooperativo, por otro lado el tiempo dedicado para cada una de las fases, valga la pena reconocer que todo el esfuerzo de localización de grupos de niños y niñas con los que hacer desarrollar el instrumento de análisis de ideas y concepciones recae en los estudiantes, sin que exista ningún mecanismo para poder facilitar este trabajo. También resulta complicado elaborar los contenidos pensando en base a problemas (figura 2.16, 2.17), porque habitualmente los estudiantes han aprendido organizando contenidos en temas y subpartados, en lugar de tramas de conocimientos.

Figura 2.16: Conflicto Israel-Palestina/¿Qué ocurrió en Sevilla durante la Guerra Civil? Fuente: Estudiantes.

Por otro lado para el docente, exige de una labor muy importante de revisión de contenidos y materiales, que en ocasiones conlleva un tiempo del que no se dispone para la docencia, por lo que el compromiso con este tipo de praxis es muy personal.

Desde la perspectiva de Ruiz-Morales y Ferreras (2018) lo más complejo de esta actividad docente es lograr transmitir la idea de que es importante una coherencia en la práctica educativa y en el diseño de materiales. Esta coherencia debe ser evidente entre objetivos, metodología, programación de actividades y evaluación. Sin embargo, es necesario entender que educar a ciudadanos en la actualidad implica prepararlos para una sociedad incierta y compleja, que exige de una revisión del sistema escolar, de los modos tradicionales en los que hemos aprendido mayoritariamente, así como aprender a utilizar los problemas socioambientales y la investigación en el aula como estrategias didácticas para comprender el mundo en el que vivimos.

Aprender desde el hacer, facilita conectar los contenidos disciplinares de la didáctica de las Ciencias Sociales con sus aplicaciones profesionales, haciéndolos más relevantes y mejorando su comprensión.

Puede ser relevante en un futuro iniciar la propia asignatura, dedicando más tiempo a la investigación y al diseño de la propuesta didáctica, para aprovechar al máximo el partido que a nivel formativo se saca de estas actividades.

En los procesos de evaluación realizados con los propios estudiantes, reconocen haber trabajado como en ninguna otra asignatura, dicen haber aprendido a trabajar en grupo pensando en un proceso colectivo, más que una suma de partes.

El proceso de elaboración de los materiales didácticos ha mostrado ser una buena oportunidad para prepararse de cara a las prácticas profesionales que desarrollan en el segundo trimestre, incluso se han dado casos de personas que han continuado trabajando de cara al Trabajo Fin de Grado.

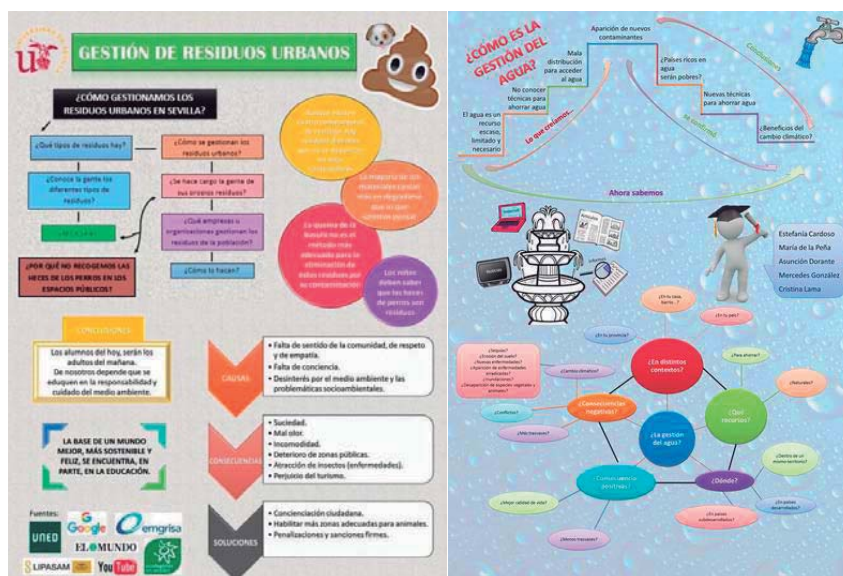


Figura 2.17: La gestión de los residuos urbanos/¿Cómo es la gestión del agua?.

Fuente: Elaboración propia

PARTE TERCERA. Buenas prácticas para el crecimiento personal, la cohesión y la transformación social

- 3.1 Almensilla (Con)Suma Responsabilidad. Análisis de una experiencia en construcción desde un enfoque de Desarrollo a Escala Humana
 - 3.1.1 Programa Deporte en la Escuela, convertir el deporte en un instrumento para el cambio
 - 3.1.2 Concurso de ideas para construir el patio de educación infantil
- 3.2 Los Presupuestos Participativos de Sevilla
 - 3.2.1 Alternativas de ocio nocturno en los centros cívicos, una iniciativa de corresponsabilidad en el ocio y tiempo libre
 - 3.2.2 Taller de comunicación y radio, flotando en las ondas
 - 3.2.3 El cine de verano y la feria del libro, dos propuestas que arrancan de la escuela
 - 3.2.4 Taller intergeneracional: una propuesta de cohesión desde la participación
- 3.3 La educación democrática y la participación en la escuela
 - 3.3.1 Consejos de representantes en los centros educativos
 - 3.3.2 Los planes de convivencia y la mediación, oportunidades para la autogestión
 - 3.3.3 El plan de apertura en los centros educativos desde las ideas y propuestas del alumnadoLas efemérides, una excusa para dinamizar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares y la comunidad
 - 3.3.4 La configuración de los espacios desde la autoconstrucción de juegos infantiles en patios de colegio
 - 3.3.5 Todos podemos enseñar, todos podemos aprender
 - 3.3.6 Comunidades de aprendizaje, propuestas para una acción comunitaria integral

3.1 Almensilla (Con)Suma Responsabilidad. Análisis de una experiencia en construcción desde un enfoque de Desarrollo a Escala Humana

Almensilla (Con)Suma Responsabilidad¹ es un proyecto de dinamización de la participación con niños y jóvenes que pretende desarrollar una perspectiva socioambiental amplia, global y compleja. Presta especial atención a aquellas personas que están viviendo situaciones de conflicto familiar, escolar, social, económico o cultural, y que tienen desde edades muy tempranas una alta probabilidad de consumir alcohol, tabaco o tener comportamientos adictivos con tecnologías u otras sustancias. Es también un modo de prevenir la violencia social que en estos últimos tiempos parecen protagonizar niños y jóvenes entre sí, trabajando desde una perspectiva de género.

Este proyecto se desarrolló como proceso de investigación acción, de modo que va aprendiendo en su propio desarrollo de nuevas estrategias de dinamización y participación, configurando distintos espacios de formación personal y colectiva, y socializando los procesos de desarrollo a escala humana.

Trabajamos desde las ideas, concepciones, sueños, ilusiones, necesidades, intereses y propuestas de niños, niñas y jóvenes, como modo de visibilizar sus potencialidades y capacidades en la comunidad. Ellos y ellas están cansados de que les digan como tienen que hacer, ser, mirar, amar, estudiar, aprender... sin que puedan aportar su modo particular de crecer, desarrollarse, formarse y participar en la construcción de su realidad socioambiental.

Almensilla (Con)Suma Responsabilidad surge de la implementación y conjunción de sinergias entre el Excmo. Ayuntamiento de Almensilla (Área de Bienestar Social) (Delegación de Medio Ambiente y Desarrollo Local) y la entidad Enredando Encuentros "Red-es de Desarrollo a Escala Humana" en una apuesta clara por la co-dinamización, co-participación y co-investigación con co-protagonismo de niños/as y jóvenes, para generar espacios de comunicación, información, sensibilización y participación.

Entre los objetivos se encontraban los siguientes:

- Dinamizar la construcción de procesos participativos, conjuntos de acción (grupos motores, consejos de delegados/as, comisiones y grupos de trabajo) que generen análisis, diseños, propuestas de acción, actuaciones desde las que aprendamos de los procesos de participación

¹ Más información sobre el proceso en la web: <https://almensillaparticipa.wix.com/almensillaparticipa>
<https://vimeo.com/95576696> <https://vimeo.com/95605430>

Esta experiencia fue Galardonada en el III Certamen Andaluz de Buenas Prácticas de Educación Ambiental y Sostenibilidad Local, entregado en Baza (Granada), el 4 de noviembre de 2014. Organizado por Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio de la Junta de Andalucía y Federación Andaluza de Municipios y Provincias. Por el Proyecto de Co-dinamización, Co-participación y Co-investigación "Almensilla (Con)Suma Responsabilidad".

para caminar hacia nuevas formas de organización social más autogestionarias, de gobernanza local y multinivel.

- Investigar la realidad desde una perspectiva socioambiental con un enfoque de investigación acción emancipatoria que nos ayude a construir un modelo de “desarrollo a escala humana”.
- Conseguir un entorno socioambiental y educativo preparado para niños, niñas y jóvenes en sus diferentes etapas de desarrollo, que lo será también para el resto de la población.
- Mejorar las condiciones y calidad de vida de niños/as que están viviendo los peores azotes de la crisis en soledad sin poder expresar sus sentimientos, emociones, ideas, concepciones y propuestas de cambio.
- Empoderar a un sector de población que tradicionalmente no es tenido en cuenta, escuchado y participa en las políticas públicas, pero tampoco en la realidad social.
- Profundizar mediante procesos de coinvestigación e investigación acción en las competencias educativas que se desarrollan en procesos de participación, transfiriendo conocimientos entre entornos escolares y sociales.
- Nutrir experiencias desde la que poder apoyar, asesorar y transferir conocimientos a otras iniciativas.

El Proyecto de Co-dinamización, Co-participación y Co-investigación involucra a distintas instituciones haciéndolas partícipes y responsables de la construcción del propio proceso, siendo los profesionales sujetos activos del proceso de dinamización. En lugar de plantear una investigación al uso, se desarrolla un proceso de investigación acción emancipatoria a partir de la realidad y la puesta en marcha del proceso de dinamización y participación “Almensilla (Con)Suma Responsabilidad”.

A esta iniciativa vamos sumando desde febrero distintos profesionales y representantes políticos que pertenecen al equipo de gobierno del Excmo. Ayuntamiento de Almensilla, técnicos del Área de Bienestar Social, el CEIP Ntra. Sra. de la Antigua, IES Hipatia, las familias de los/as participantes, etc.

Espacios de Participación Ciudadana (EsPaCioS) (Ruiz-Morales, 2014) es la metodología utilizada para poner en valor y visibilizar la mirada y la voz de niños/as y jóvenes en el municipio, en sus diferentes espacios de socialización y convivencia: centros educativos, familias, los espacios públicos, la administración local, etc. Desde esta perspectiva se han realizado reuniones con equipos directivos, equipos educativos, orientadores, técnicos y representantes políticos con los que se viene trabajando en una línea de sensibilización e información, para más adelante desarrollar acciones formativas específicas.

Para aprender a construir una Gobernanza Local y Multinivel desde la metodología EsPaCioS se han generado incipientes conjuntos de acción que reciben la denominación de Grupo Motor Almensilla (GMA), se ha creado una mesa de coordinación sectorial en la que participa la técnica de juventud, un representante del Equipo de Gobierno, miembros del GMA y el dinamizador e investigador por parte de la Asociación Enredando Encuentros.

Era intención del proyecto que los conjuntos de acción cristalizaran en movimientos sociales gestionados por los niños y jóvenes, y que existan espacios de diálogo intergeneracional.

En esta metodología tiene gran importancia la construcción de un ambiente preparado para niños y jóvenes, que podría resumirse como aquel espacio que reúne las características necesarias para que la persona se pueda desarrollar en plenitud y poner en juego todas sus potencialidades y capacidades.

El recorrido de esta experiencia nos lleva a describir el siguiente proceso:

Desde que el pasado febrero (año 2013), el Área de Bienestar Social del Excmo. Ayuntamiento de Almensilla hiciese la petición a la Asociación Enredando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana, para desarrollar una campaña por el servicio y el consumo responsable en Almensilla han acontecido distintos episodios que a modo de proceso va construyendo lo que ha sido “Almensilla (Con)Suma Responsabilidad”.

Podemos señalar al menos cuatro momentos o movimientos importantes:

1. La puesta en marcha de un proceso asambleario y participativo para decidir qué hacer y cómo organizar la Semana por el Servicio y el Consumo Responsable al que se invitaron distintos sujetos e instituciones sociales, educativas y culturales (figura 3.1).



Desde mediados de febrero, el Área de Bienestar Social del Excmo. Ayuntamiento de Almensilla en colaboración con la Asociación “Enredando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana” y otras entidades educativas y sociales viene poniendo en marcha un proceso de participación ciudadana desde/ con niños/as y jóvenes con el apoyo, experiencia y asesoramiento profesional de dinamizadores/a, educadores/as e investigadores/as.

La mejor forma de prevenir situaciones y comportamientos de riesgo es empoderando a niños/as y jóvenes en la sociedad, escuchando desde un diálogo verdadero, una mirada sensible y sincera, participando desde una perspectiva horizontal y apoyando cualquier forma de participación que pueda poner en valor su autoestima social.

Lo que empezaba siendo una Semana por el Servicio y el Consumo Responsable en Almensilla, ha propiciado la puesta en marcha del siguiente proceso:



¿Qué os proponemos hacer durante la Semana del 10 al 16 de marzo en “Almensilla ConSuma Responsabilidad”?

Denominación de la Actividad	¿En qué consiste? ¿Quiénes pueden participar?	¿Dónde las vamos a realizar?	¿Cuándo las vamos a realizar?	¿Cuáles requieren entregar autorización?
DANGER. Cine LIBRE en Código Abierto.	Proyección de CINE con MENSAJE LA EDUCACIÓN PROHIBIDA STOP! Rodando el Cambio <i>60 personas de todas las edades</i>	Casa de la Cultura (martes) Centro de Formación (sábado)	Martes 11/3/2014 De 19:00 a 21:00 horas Sábado 15/3/2014 De 20:00 a 22:30 horas	NO
Competición Call of Duty Black OPS	Dos competiciones simultáneas con la x-box y playstation. <i>12 personas de 12 años en adelante.</i>	Centro de Formación	Sábado 15/3/2014 De 20:00 a 22:30 horas	SI
Encuentro de Mascotas	Cada persona traerá a su mascota, la cual puede ir vestida y puede realizar alguna demostración. Se harán fotos de cada participante con su mascota. <i>Todas las personas.</i>	Parque del Prado junto piscina pública	Viernes 14/3/2014 De 17:00 a 18:30 horas	NO
Senderismo Nocturno	Ruta por el campo donde se realizará un picnic. Relizaremos una búsqueda del tesoro. Será necesario traer linterna, agua y mochila. <i>50 personas a partir de 10 años.</i>	Alrededores de Almensilla	Viernes 14/3/2014 De 20:00 a 22:30 horas	SI
Decoración de Rotonda	Diselaremos un escudo en la rotonda de entrada a Almensilla con vegetación autóctona (variedades locales). Cada participante, si lo desea, podrá aportar una planta. <i>50 personas de todas las edades.</i>	Rotonda de entrada a Almensilla desde Palomares del Río o Mairena del Aljarafe, donde está el cartel de Almensilla	Sábado 15/3/2014 De 11:00 a 14:30 horas	SI
Taller de Parkour y exhibición de Break-Dance	Realizar un circuito de saltos con obstáculos para ensayar y otro para cronometrar, en el exterior del Pabellón Deportivo Cubierto. <i>60 personas de todas las edades.</i>	Exteriores del Pabellón Deportivo Cubierto	Sábado 15/3/2014 De 17:00 a 19:00 horas	SI
Curso de cocina fácil y concurso de comidas.	En primer lugar se impartirá un curso de cocina fácil y posteriormente una degustación de comida. Dos grupos de 10 personas: entre 10 y 12 años y entre 13 y 20 años. <i>De 10 años en adelante.</i>	Centro de Formación	Domingo 16/3/2014 De 11:00 a 13:30 horas De 14:00 a 15:00 horas	SI
Taller de Grafitis	Pintar y dibujar murales grandes en paredes o paneles de madera. <i>30 personas mayores de 10 años.</i>	Zona de Juego y Diversión, junto al CEIP Ntra Sra de la Antigua.	Domingo 16/3/2014 De 16:00 a 19:00 horas	SI

Nota importante: Las autorizaciones se podrán entregar durante la semana en Área de Bienestar Social, C/ Aire, junto a la Policía Local durante la mañanas o el martes por la tarde, y también antes de la actividad cuando haya plazas.



Figura 3.1: Tríptico informativo sobre la semana e imágenes del proceso. Fuente: Enredando Encuentros

2. La continuidad del proceso de dinamización y participación con el Grupo Motor de Almensilla por parte de la Asociación Enredando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana” (imagen 3.1).



Imagen 3.1: Cartelería del Grupo Motor de Almensilla (GMA). Fuente: Enredando Encuentros.

3. El diseño del nuevo proyecto y su aprobación por parte de la Universidad Internacional de Andalucía en su convocatoria de Proyectos de Cooperación e Infancia, junto con la Plataforma Goteo, que aumenta la financiación del Excmo. Ayuntamiento de Almensilla para dar continuidad al proceso y genera un escenario nuevo de co-financiación y retornos colectivos (imagen 3.2).

“Almensilla, (Con)Suma Responsabilidad” necesita la aportación económica de la ciudadanía y MMSS

Hazlo por los/as niños/as y jóvenes



**La Universidad Internacional de Andalucía junto con
la Plataforma Goteo constituyen #UNIAcapitalRIEGO
para cofinanciar proyectos de cooperación e infancia**

**Co-financia con aportaciones que pueden oscilar
entre 5 € y 50 €, por cada € aportado por
la ciudadanía la UNIA hará lo propio,
hasta un máximo de 2000€**

Más información en: <http://goteo.org/project/almensilla-consuma-responsabilidad>

Realiza tu aportación en: <http://goteo.org/project/almensilla-consuma-responsabilidad/invest>

Organiza:

Asociación **EnREDando Encuentros**
"Red-es de Desarrollo o Escala Humana"



Imagen 3.2: Cartel del crowdfunding. Fuente: Enredando Encuentros.

4. El proceso de dinamización seguido en Almensilla (Con)Suma Responsabilidad ha implicado a toda la comunidad, empezando por el

Excmo. Ayuntamiento de Almensilla y terminando por los centros educativos (figura 3.2).

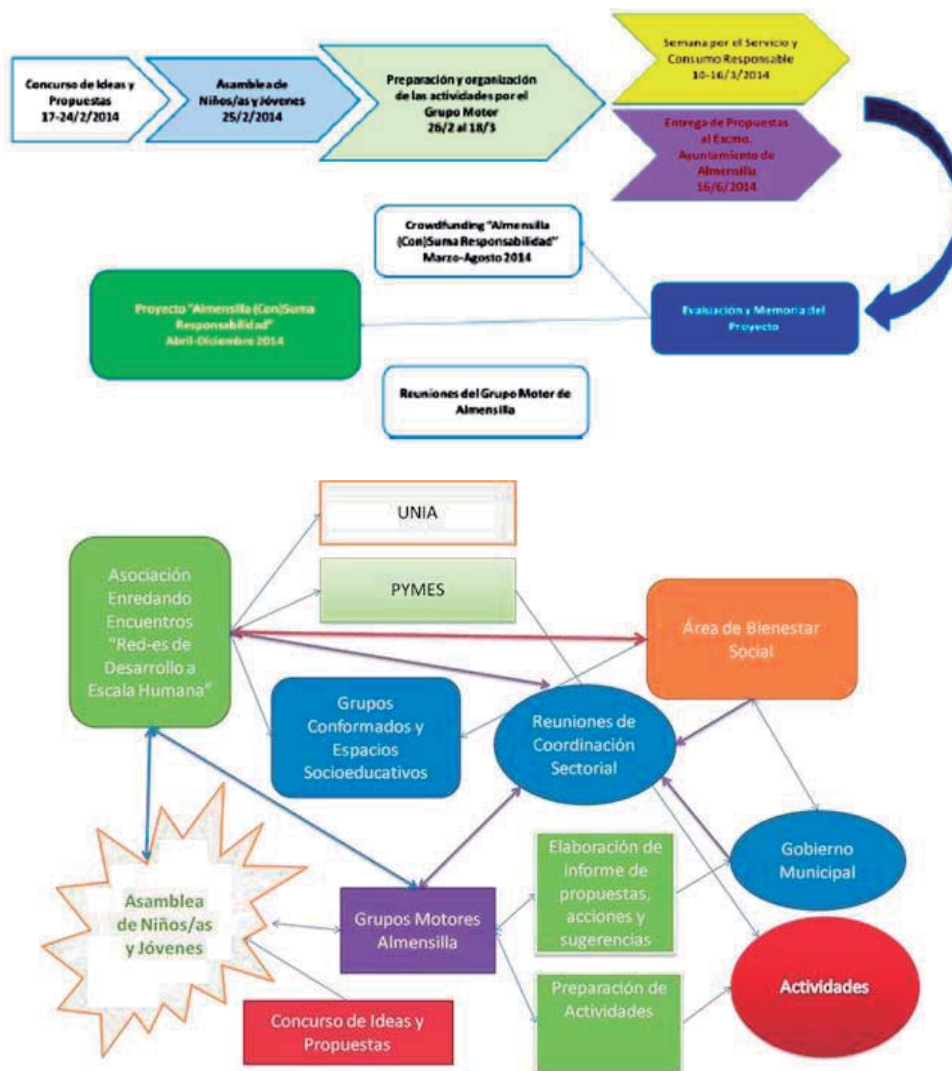


Figura 3.2: Proceso de dinamización de la participación. Fuente: Enredando Encuentros.

Entre las conclusiones alcanzadas están las siguientes:

- La visibilización y puesta en valor de los saberes, ideas, propuestas y las potencialidades que atesoran niños, niñas y jóvenes para realizar eventos y construir procesos de liderazgo, empoderamiento y emprendimiento social.
- Construir espacios de participación ciudadana sectorial e intergeneracional con las cuatro ciudadanías.
- Conocer las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que tiene un proceso de dinamización/participación desde una perspectiva socioambiental.
- Realizar actividades desde las ideas, sueños, intereses y necesidades de niños, niñas y jóvenes de Almensilla, todo hecho

100% por ellos/as, que ha enriquecido la oferta sociocultural y ocio. Éstas han sido (imagen 3.3):

- Concurso de Ideas y Asamblea de Niños/as y Jóvenes para proponer y decidir qué actividades son interesantes para Almensilla.
- Semana por el servicio y el consumo responsable: decoración de rotonda (a la entrada de Almensilla) con variedades autóctonas, ruta de senderismo nocturno, taller/exhibición de parkour y break-dance, taller de cocina, taller de grafitis seres mitológicos, sesión de videojuegos, encuentro de mascotas.
- Almensilla (Con)Suma Responsabilidad: partido fútbol benéfico, taller de autoconstrucción bike-park en entorno natural, Encuentro Musikultural Hip-Hop 2014, I Jornada de Juegos de Mesa, y a partir de ahora: II Ruta de Senderismo Nocturno, 2ª Jornada de decoración de la rotonda con variedades autóctonas, Taller de BBoying, Concurso de Ideas para diseñar y re-construir espacios públicos, etc.

Enseñar a construir un bike-park

Pronto será la jornada en el bike-park de Almensilla, un proyecto para enseñar a construir rampas para bicis, todo con medios de la naturaleza. Te podrás apuntar por tan sólo 3€ que entregarás el primer o segundo día en la misma actividad (destinados al crowdfunding), antes rellenarás y entregarás la inscripción en el Excmo. Ayuntamiento de Almensilla en horario de mañana, o los martes de 19h a 20h en Bienestar Social.

El primer día, viernes 27 a las 19:30 horas en el salón de plenos, explicaremos su método de realización y el segundo día, sábado 28 a las 10:00 horas en la puerta de la piscina de Los Gordales para hacer el trabajo de construcción.



"Si tienes, tráete tu pala y a construir"



Página oficial: <http://almenparkbmx.webnode.es>

Podéis informarte y conectaros con nosotros/as en: www.bicisbmx.blogspot.com, www.proyentoparcobmx.es, info@sumadefincomunitas.org & 621022036

Organiza: Grupo Motor Almensilla de niños/as y jóvenes Colabora: Excmo. Ayuntamiento de Almensilla

Dirigida por: Asociación Entendidos Encuentros del ca de Huelmo a Zarcas Alamosas

HIP-HOP

ENCUENTRO MUSIKULTURAL ALMENSILLA

2014

"BATALLA DE GALLOS"

RAP Música Zibre Batalla B-Boying

Freestyle Battle con **Shady Muzone**

Miguel & DobleP

Recoge tu invitación en la puerta antes o durante el evento hasta completar aforo.

Apertura de Puertas a las 20:00 horas, darán comienzo las actuaciones a las 20:30 horas hasta las 24:00 horas.

Viernes 3 de octubre
Salón Multiusos (junto Recinto Ferial)

ORGANIZA: Grupo Motor Almensilla de niños/as y jóvenes

PATROCINA: Ayuntamiento de Almensilla

PROMUEVE: Ayuntamiento de Almensilla



Imagen 3.3: Cartelería de actividades de Almensilla (Con)Suma Responsabilidad.

Fuente: Enredando Encuentros.

- Campañas de sensibilización y concienciación con hosteleros, familias, equipos educativos, técnicos/as, etc. con los que se sigue trabajando en la actualidad (imagen 3.4)



Imagen 3.4: Cartelería de actividades de Almensilla (Con)Suma Responsabilidad. Fuente: Enredando Encuentros.

- Lograr una mayor visibilización de Almensilla en su entorno.
- Campaña de Crowdfunding fruto de la aprobación de este proyecto en la Convocatoria de Cooperación e Infancia de la Universidad Internacional de Andalucía y la Plataforma Goteo, que permite existan retornos colectivos e individuales, mayor corresponsabilidad y una experiencia en código libre y abierto de la que seguir aprendiendo a nivel local y global.

3.1.1 Programa Deporte en la Escuela, convertir el deporte en un instrumento para el cambio

El proyecto Almensilla (Con)Suma Responsabilidad como proceso de co-dinamización, co-participación y co-investigación con co-protagonismo de niños, niñas y jóvenes, resultó ser una experiencia de colaboración entre entidad pública e iniciativa social que posibilitó otras sinergias, como la que desarrollaron el CEIP Ntra. Sra. de la Antigua y la Asociación Enredando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana.

Esta experiencia se desarrolló entre enero y mayo de 2014, en días alternos en el CEIP Ntra. Sra. de la Antigua.

Esta otra línea de acción y colaboración tuvo como fruto la firma de un convenio de colaboración para el desarrollo de procesos de participación en el contexto escolar. El primer proyecto que se puso en marcha fue este de dinamización deportiva en horario extraescolar.

El marco de referencia para el desarrollo de este proyecto son las instrucciones remitidas por parte de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Sevilla, al Centro Educativo donde se hace constar la Instrucción Conjunta de la Dirección General de Participación y Equidad, y la Dirección General de Actividades y Promoción del Deporte sobre el Programa Escuelas Deportivas para el curso 2014-2015.

En el municipio existía una práctica deportiva centrada en las actividades organizadas por el Ayuntamiento de Almensilla, los Club de Judo y Taekwondo, con unas prácticas educativas basadas en un modelo tradicional. Sin embargo lo que se logró poner en marcha con este proyecto además de un práctica de educación democrática basada en los intereses y necesidades de niños y niñas, también fue un acompañamiento respetuoso hacia la práctica deportiva.

La actividad deportiva en el nivel de educación infantil y primaria debe ser entendida como un juego, donde fundamentalmente desarrollemos valores pro-sociales, nutramos el crecimiento del niño y niña en sus diferentes etapas del desarrollo desde una perspectiva integral. Por tanto el planteamiento de una actividad multideportiva nos parecía el instrumento más adecuado para lograr que niños y niñas disfruten con las prácticas de diferentes deportes en función de sus intereses y necesidades.

Los objetivos que nos planteábamos y que pudimos desarrollar con éxito son:

- Construir espacios socioeducativos preparados y adecuados para el crecimiento del niño en sus diferentes etapas del desarrollo a partir del diagnóstico de los intereses y necesidades reales de los participantes.
- Desarrollar el conocimiento de sí mismo, de los demás y del entorno socioambiental en su interacción con el mismo a través de la práctica deportiva.
- Experimentar, disfrutar y conocer nuestros propios límites a través de la práctica deportiva.
- Generar procesos de participación desde/con los niños y las niñas que les haga tomar conciencia de sus potencialidades, capacidades y competencias como sujetos de transformación personal y social.

- Implementar las aportaciones de conocimientos, potencialidades y capacidades de cada participante para lograr una armonía y equilibrio en el grupo y la práctica deportiva.
- Facilitar la participación, el análisis y pensamiento crítico, la formación de un criterio propio entorno a los hábitos de vida y la construcción de espacios seguros y saludables para niños y niñas.
- Vincular los procesos educativos y participativos con otras iniciativas y dinámicas que se están desarrollando en Almensilla.
- Favorecer la convivencia, cohesión y la corresponsabilidad de niños y niñas a través de la práctica deportiva.
- Conocer distintos proyectos e iniciativas que se desarrollan en otras localidades que tienen el deporte como sociopraxis de integración, acción comunitaria y participación social desde las concepciones de niños/as y con el apoyo de personas adultas (familias, profesionales, técnicos/as y representantes políticos).
- Incorporar a estudiantes en prácticas procedentes de Ciclos Formativos y Grados Universitarios de estudios relacionados con la práctica deportiva.

La práctica educativa en el desarrollo de actividades deportivas ha tenido un carácter específico vinculada con el aprendizaje de juegos y deportes que pueden ser vistos como complementos en la construcción de conocimientos, habilidades y valores que son importantes para que los niños y las niñas vayan creciendo y desarrollando las competencias básicas en educación.

Las concepciones, intereses, necesidades, sueños y preferencias de niños y niñas han sido un motor que ha movido las motivaciones, haciéndoles tomar interés por las actividades. Para ello ha sido muy importante realizar un diagnóstico de la realidad socioeducativa de cada participante y del grupo para conocer y dinamizar los saberes y preferencias que tenía cada participante.

Nos hemos manejado con dos niveles organizativos, el colectivo de niños que participa en la “escuela deportiva” y el grupo que está constituido por niños con niveles madurativos semejantes, que no homogéneos, e intereses comunes, porque la práctica deportiva en estas edades debe girar en torno al enriquecimiento experiencial y las motivaciones.

Los profesionales que han desarrollado este proyecto poseían un conocimiento global del colectivo y concreto del grupo y de las personas que lo integraban. Esto ha permitido implementar el trabajo y que los/as niños tengan diferentes figuras de referencia a las que dirigirse y con las que relacionarse.

La labor de construir un espacio preparado y adecuado para el crecimiento de niños y niñas en las distintas etapas ha sido tarea fundamentalmente del equipo educativo y de los participantes, con el apoyo de las familias y del Equipo Educativo del CEIP Ntra. Sra. de la Antigua.

En esta praxis ha sido fundamental desarrollar un acompañamiento respetuoso y con apego, desde un enfoque de educación libre, esto nos ha hecho dedicar mucho tiempo a la observación, para recoger información sobre el modo en que se relacionaban niños y niñas entre sí y con la mediación de la actividad deportiva. Más jugando o haciendo con ellos desde una figura profesional de presencia ligera, que escucha, interacciona, comparte preguntas, recaba datos y devuelve nuevas preguntas y algunas reflexiones muy abiertas que facilita la generación de ideas, a partir de la reflexión.

Esta metodología ha beneficiado la autonomía, la participación y una toma de conciencia sobre su papel como ciudadanía con derechos y responsabilidades tanto en el colectivo como en la sociedad.

La práctica deportiva se ha centrado en el desarrollo de las personas, en este caso de niños y niñas, promoviendo un crecimiento en armonía, seguridad y confianza. Para ello el clima de la Escuela Deportiva ha sido una cuestión primordial, porque de él ha dependido que el resto de los objetivos se hayan podido desarrollar. Para ello la dimensión emocional del ser humano ha sido tomada en cuenta, a través del conocimiento de sí mismo, la capacidad de expresar sus sentimientos, reconocer sus emociones, identificar los conflictos y canalizar las tensiones internas e intersubjetivas. El colectivo ha resultado crucial para hacer emerger estos conflictos personales y grupales, y la labor del dinamizador deportivo ha sido fundamental para que el clima de relaciones sea enriquecedor, fluido y facilitador de estos procesos personales y sociales.

En el trabajo que hemos realizado desde los diferentes proyectos y también desde este comprobamos como las concepciones de las personas adultas incide en el modo en que niños y niñas se relacionan entre sí, y con la propia práctica deportiva. Por ello ha sido importante el trabajo realizado con las familias.

La actividad física y deportiva nos ha ofrecido una oportunidad para explorar los sentidos, la coordinación, el ritmo, el movimiento, el entorno, la interacción con materiales y las relaciones sociales entre iguales y con personas adultas. Así constantemente hemos investigado nuevas formas de interaccionar, construir y producir actividades deportivas desde valores como la cooperación, la sinceridad, la responsabilidad, el respeto, etc. y haciendo trabajo creativo de construcción de juegos y práctica deportiva.

La trama de conocimientos en que se ha basado la práctica deportiva y educativa ha sido la que se presenta a continuación (figura 3.3). Para ello ha sido muy útil un modelo organizativo (figura 3.4) que tomaba en consideración un **espacio de actividades definidas**, que han sido un conjunto de actividades programadas por el grupo o el dinamizador deportivo, fundamentalmente desarrollando deportes que no se realizan en la localidad o que son de una práctica muy minoritaria. Incorporamos además actividades de psicomotricidad y juegos cooperativos para enriquecer el desarrollo de habilidades motrices y de coordinación que en la práctica deportiva son menos habituales, por ser estos más específicos. También se buscaba que fuesen actividades que favoreciesen el clima de grupo que es fundamental para la identidad, la comunicación, los valores de cooperación y ayuda, etc.

Había otro **espacio de actividades deportivas y juego libre** que surgían de la propia interacción espontánea o planificada por el dinamizador a partir de la puesta a disposición de materiales que eran utilizados de modo creativo y autónomo por los niños.

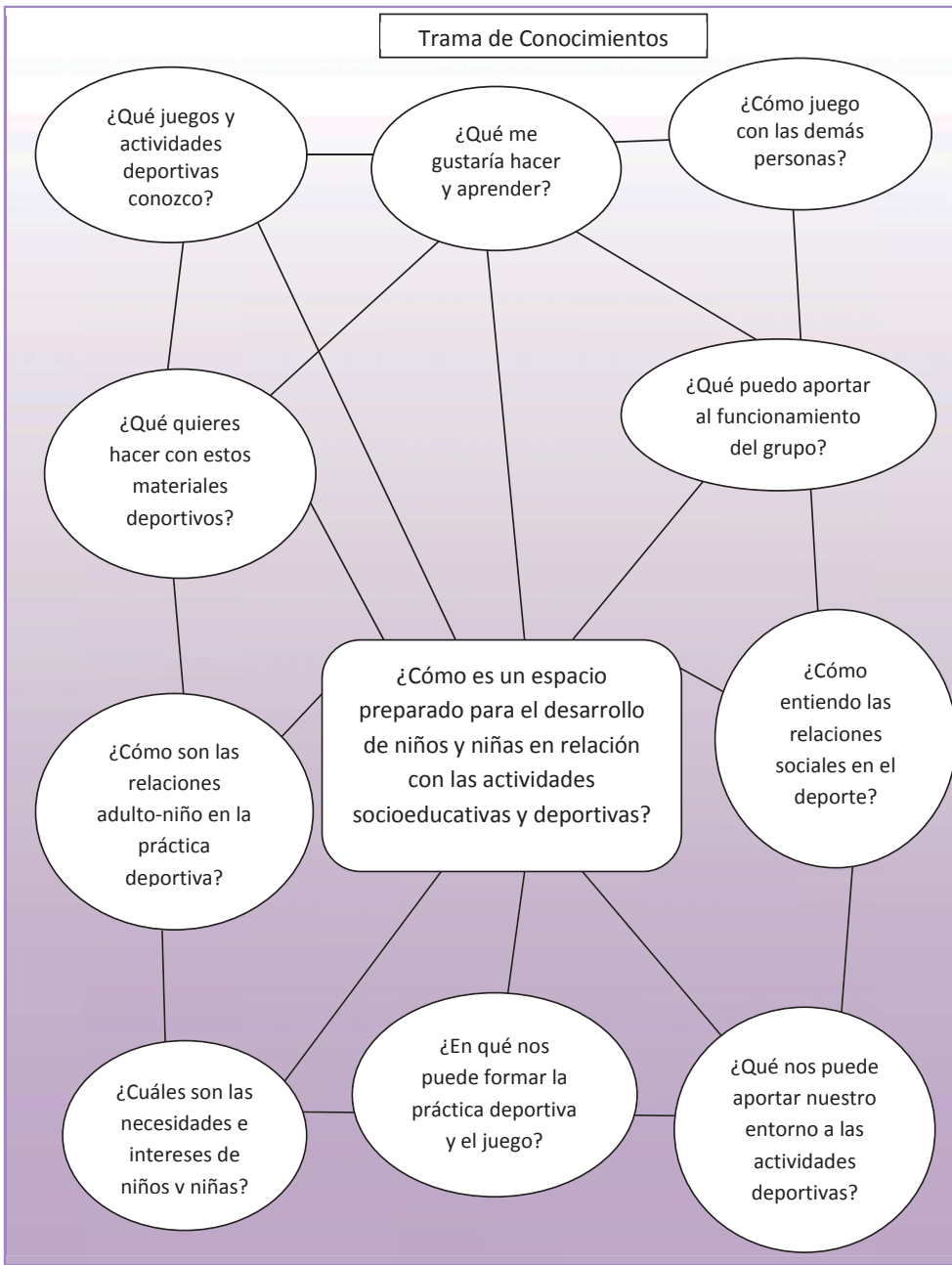


Figura 3.3: Trama de conocimientos de Deporte en la Escuela. Fuente: EP.

La sesión se organizaba en varios momentos, por un lado al principio nos sentábamos en grupo para compartir como nos sentíamos, organizar las sesiones, recordar quien se encargaba del almacén, posteriormente unas veces el dinamizador y otras los propios niños realizaban algunos ejercicios de calentamiento. Posteriormente el grupo se dividía entre quienes se estaban en

el espacio de actividades definidas y otra parte estaba en el espacio de actividades espontáneas.

Cada semana se dedicaba unos diez minutos para realizar un círculo de evaluación, en el que compartíamos cada persona su sentir, como veían el desarrollo de las actividades, abordábamos algún conflicto de relaciones entre iguales o en relación al cuidado y orden del material.

Cada semana había dos encargados de los materiales en el almacén lo que servía para que ellos tuviesen más relevancia en la gestión correcta de los mismos.

Los conflictos fueron disminuyendo conforme iban avanzando las sesiones, sorprendía como en apenas tres semanas, habían desarrollado el hábito de ordenar el materia y cuidarlo. En el horario escolar, durante la mañana se observaba que la responsabilidad correspondía al docente, por lo tanto se volvía a la rutina de no prestar tanta atención a su cuidado.

Todo el conjunto de actividades fueron diseñadas por dinamizadores, participantes y miembros del grupo motor, sobre todo las que tenían que ver con el entorno natural, así se pudieron realizar dos actividades de senderismo nocturno con participación de las familias y niños del proyecto Almensilla (Con)Suma Responsabilidad.

Resulta importante señalar que en ambos procesos participaban niños que pertenecían al CEIP Ntra. Sra. de la Antigua y al CEIP El Olivo, por lo que había espacios de socialización y aprendizaje que eran compartidos. De modo que las metodologías en cuanto a la gestión del grupo y la participación era similar y coherente entre espacios escolar y social.

La programación de actividades que se desarrolló por meses es la siguiente:

Espacio de Actividades Definidas	Meses
Deportes específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Carreras de orientación. - Senderismo - Ajedrez. - Voleibol. - BBoying (break dance). - Tenis de mesa. - Bádminton. - Escalada. - Acroport. 	De enero a mayo los lunes
Juegos cooperativos y populares: <ul style="list-style-type: none"> - La goma se estira. - La estrella. - Los bloques. - Teje. - La comba. - El spray. - La mariposa. - Etc. 	De enero a mayo los jueves
Psicomotricidad: <ul style="list-style-type: none"> - Circuitos. 	

- Manejo de materiales. - Equilibrio. Etc.	
Jornada Deportiva	marzo y mayo

Todo ello fue posible gracias a que el centro educativo, que se volcó con la iniciativa desde el principio puso a disposición del proyecto el siguiente material y espacios.

Materiales disponibles para actividades deportivas y juego libre	Espacios	Meses
Picas, conos de diferentes formas y colores, cuerdas, balones de distintos tipos, aros, balones de foam, pelotas de tenis y beisbol, raquetas, bates, etc., aparatos de gimnasio (plinto, potro, colchonetas), petos.	Gimnasio, Pistas y Patio	De enero a mayo lunes y jueves

La responsabilidad y autonomía en la gestión de los materiales tenía repercusiones muy positiva sobre los materiales, algo sobre lo que los propios niños hablaban, e incluso las familias, que en ocasiones observaban el desarrollo de las actividades.

Otro elemento que llamaba su atención era la cantidad de actividades que se podían hacer, cuando existía una organización distinta del tiempo y el espacio.

Para muchos niños y niñas era un descubrimiento saber utilizar los conos, las picas, los balones medicinales para realizar actividades elaboradas por ellos, que después describían a modo de ficha. Configuraron un cuaderno de actividades deportivas autogestionadas por ellos mismos, que compartían con sus amigos, lo llevaban a casa e iban añadiendo nuevas.

A modo de evaluación señalamos que en el tiempo de duración del proyecto participaron más de cuarenta niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 14 años, ya que en el CEIP Ntra. Sra. de la Antigua se impartía hasta segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Resaltar el clima del grupo que fue muy positivo para el desarrollo de las actividades, así como el nivel de responsabilidad adquirido por niños y niñas, que sorprendía incluso a miembros del equipo directivo, porque conocían del comportamiento de estos en las clases.

La imagen que se proyectaba al contexto escolar, desde esta iniciativa hacía cuestionar al profesorado sus metodologías relacionadas con la actividad deportiva y también sobre la gestión de los materiales en el patio.

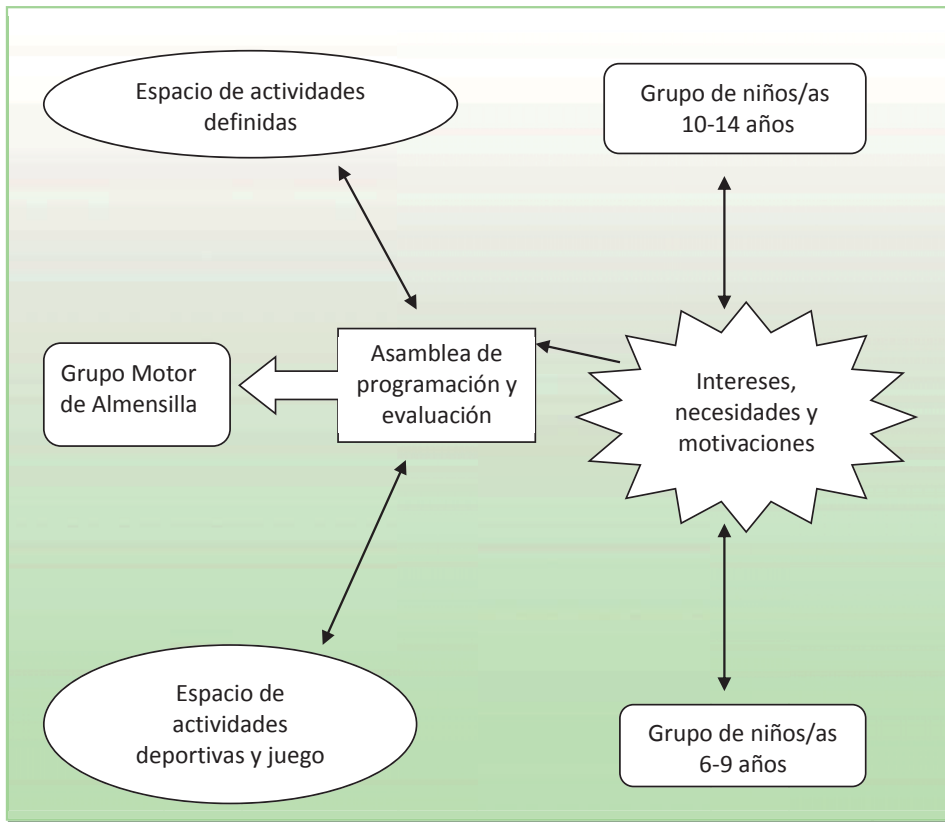


Figura 3.4: Modelo organizativo de Deporte en la Escuela. Fuente: EP.

3.1.2 Concurso de ideas para construir el patio de educación infantil

El proceso de colaboración emprendido entre el CEIP Ntra. Sra. de la Antigua y la Asociación Enredando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana, durante el año 2013 y 2014, posibilitó un clima de confianza para desarrollar otros procesos de participación que finalmente no cristalizaron, pero que merecen la atención en este libro por lo que tienen de potencialidad.

Las dinámicas de trabajo no siempre florecen, en ocasiones se producen acontecimientos que pueden dificultar la consecución de los proyectos de dinamización de la participación. En este caso la falta de financiación para dar continuidad al proceso de Almensilla (Con)Suma Responsabilidad, en un contexto de crisis económica, dio al traste con el proceso.

Sin embargo los esfuerzos hechos por entidad asociativa y administración municipal, han permitido dejar este poso de experiencia en la población, el contexto de colaboración e incluso el diseño de proyectos que pueden ver la luz más adelante.

El concurso de ideas para construir el patio de educación infantil del CEIP Ntra. Sra. de la Antigua, y que posteriormente abordase la reconstrucción del patio de educación primaria y secundaria, así como la posible rehabilitación del bulevar y otros espacios de la localidad, tenía su razón de ser en una iniciativa que un año atrás presentaba la entidad Enredando Encuentros al Ayuntamiento de Almensilla. El estado de abandono que presentaban plazas y solares propiedad del ayuntamiento motivó esta iniciativa, que pretendía desde Almensilla (Con)Suma Responsabilidad construir un espacio de participación social que se fortaleciese desde la escuela, con otras experiencias de educación democrática que pudiesen mejorar el territorio.

Esta iniciativa de reconstruir el patio del colegio a la medida de las necesidades e intereses de niños y niñas, se apoyaba en la iniciativa desarrollada años atrás en los PPS. Concretamente en las comunidades educativas de los CEI Alberto Lista (Polígono Sur) en el años 2006 y 2007² (ver imagen), en el CEIP San José del Palmete y CEIP Huerta Santa Marina en el año 2007. Este último ha seguido con nuevas intervenciones que han posibilitado generar un vergel de vida en torno al agua (ver imágenes 3.5 y 3.6). Igualmente otros colegios siguiendo esta onda han generado otras iniciativas caso de la actuación del CEIP Andalucía para hacer del centro un espacio más respetuoso con el medio ambiente, con una intervención bioclimática, o la red “Luces de Barrio”, configurada en 2018 entre ocho colegios de Sevilla.

Poco a poco lo que empezó siendo una propuesta de autoconstrucción de juegos infantiles en un cole, se iba transformando en cada comunidad, dando respuestas a las necesidades e intereses de alumnado, profesorado y familias.

² Castro y Pérez de la Rosa. En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco, 2018, pp. 74-78.



Imagen 3.5: Diseño del patio CEIP Alberto Lista. Fuente: Castro y Pérez de la Rosa, 2018, pp.78.



Imagen 3.6: Celebración de actividades en el CEIP Huerta Santa Marina. Fuente: <http://huertamarinaecoescuela.blogspot.com.es/>

Ahora en Almensilla se planteaba para arrancar el proceso un **concurso de ideas**, como modo de ilusionarse en repensar y recrear un espacio utilizado por niños y niñas de educación infantil, que tan solo contaba con un arenero en muy malas condiciones y un tobogán que más que un instrumento para el juego, se convertía en un conflicto por su uso.

La demanda de la iniciativa surgía del profesorado, por tanto se elaboró un dossier explicativo dirigido a este colectivo, además de una reunión de sensibilización con el claustro para explicar la metodología y el proceso a seguir.

En el marco de nuestra metodología EsPaCioS (Espacios de Participación Ciudadana) sugerimos trabajar en cada grupo clase en base a dar respuesta a esta demanda desde las ideas y propuestas que puedan emerger del trabajo en el grupo-clase.

La apuesta por potenciar, dinamizar, apoyar las ideas que puedan surgir de los niños requiere que los docentes expliciten preguntas claras y abiertas ¿qué queremos hacer? ¿cómo sería el diseño? ¿tendría algún tema central? ¿qué materiales necesitamos?

Para ello se sugería una ficha de inscripción donde se recogían los datos del grupo-clase o de las personas proponentes, porque podía haber más de

una por clase, se les facilitaba un plano para que ubicasen los diferentes elementos o construcciones, de modo que se facilitase la distribución espacial.

El modelo organizativo (figura 3.5) que se presentaba tenía como elementos principales a los niños y niñas, al profesorado y a los dinamizadores, de tal modo que se invitaba a dejar volar la imaginación, conectarse con los sentires y las pasiones que nos mueven a cada uno cuando soñamos con un espacio. De este modo planteábamos que el espacio fuese concebido como un espacio vacío, donde cupiese todo lo que nos pudiéramos imaginar. La cuestión era como darle forma, organizar para que se pudiera incorporar el material, también se hacía hincapié en que era un proceso de construcción que aportaba oportunidades de aprendizajes.

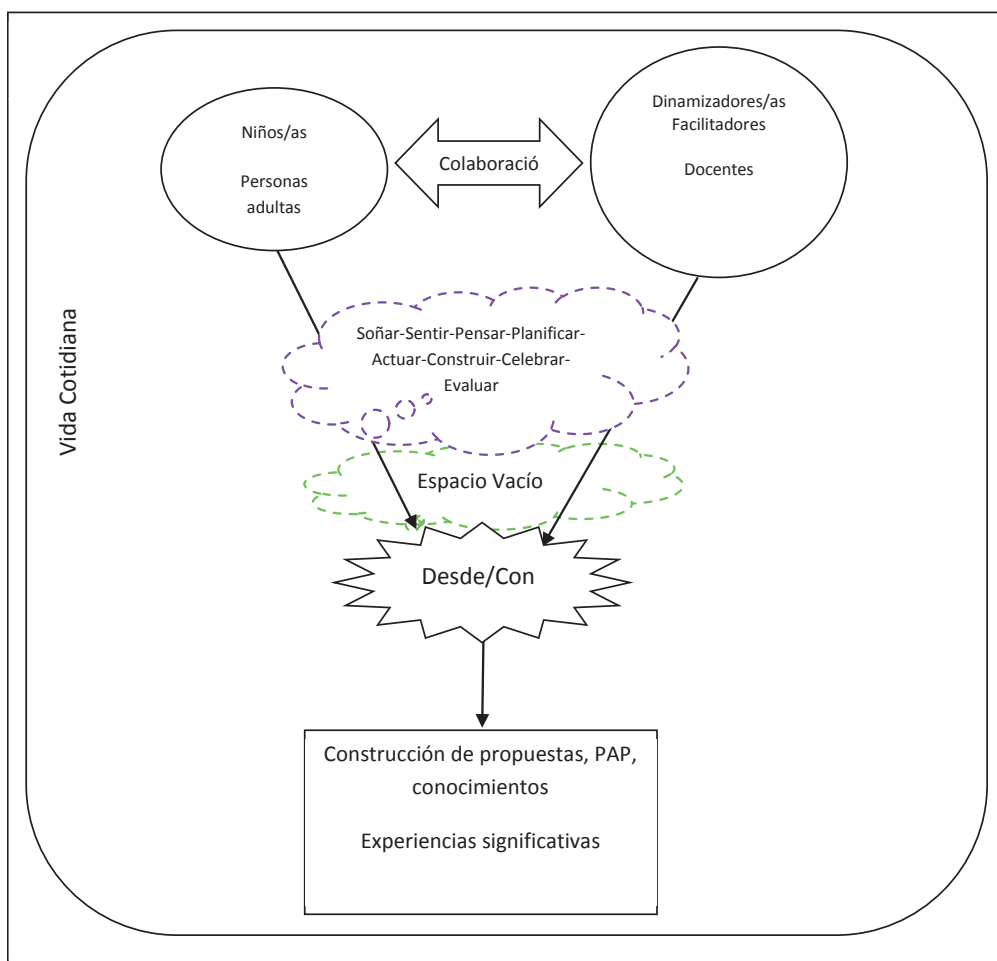


Figura 3.5: Modelo educativo y participativo del patio en construcción. Fuente: EP.

El proceso de participación podemos entenderlo como una pieza musical que prepara e interpreta una orquesta, donde cada instrumento desempeña un papel fundamental, el proceso es la obra y para que todo suene bien hay que afinar-se a conciencia, de modo consciente. Para ello mostramos la siguiente temporalización en la figura 3.6.

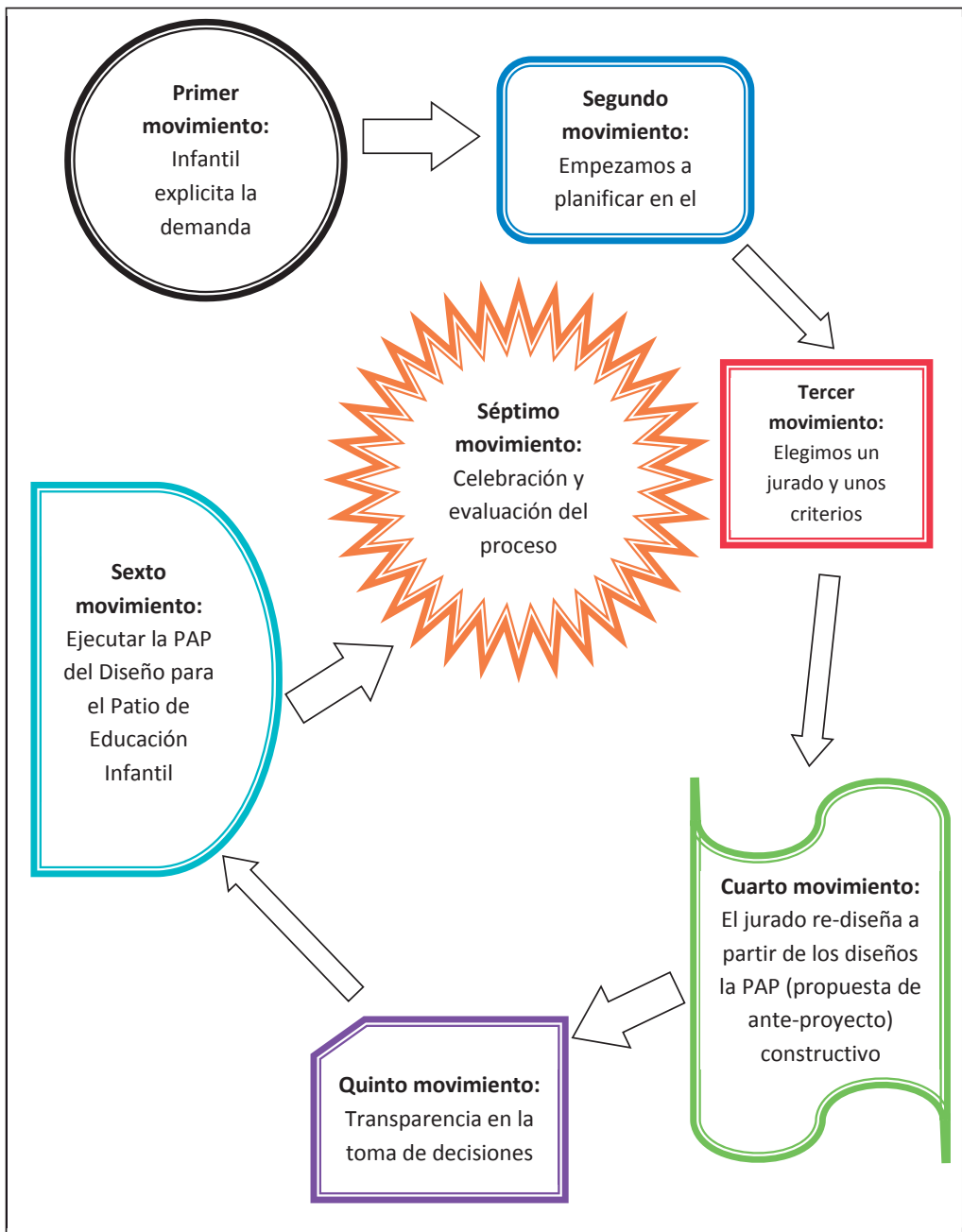


Figura 3.6: Esquema interpretativo del proceso de participación para la celebración del concurso de ideas.

Este proceso conectaba el proceso de dinamización y participación iniciado en Almensilla (Con)Suma Responsabilidad, con lo desarrollado en el proyecto el Deporte en la Escuela y la iniciativa que puso en marcha la Asociación Enredando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana para transformar espacios públicos de la localidad.

3.2 Los Presupuestos Participativos de Sevilla

Avanzando y consumiendo los primeros quince años de este siglo, en pleno tránsito y acercándonos a su mayoría de edad, nuestras sociedades están siendo cuestionadas en sus instituciones, modelos, estructuras y organizaciones; no sólo irrumpen nuevos conjuntos de acción y partidos políticos, sino que la infancia y la juventud, más que un tesoro para el futuro o un proyecto social bienintencionado, pugnan por ser en el presente (Houtart, 2015; Manzano, 2011; Ruiz-Morales y Limón, 2013).

Las universidades encierran un potencial de análisis, reflexión, cuestionamiento y producción de cambios a través de la investigación, la formación de futuros profesionales egresados y la configuración de una realidad socioambiental que se debe construir en el diálogo permanente con la gente. En este contexto surgió en Sevilla una nueva forma de democracia directa. Emerge de la reconstrucción de escenarios educativos y sociales, desde las ideas, ilusiones, sueños, potencialidades, necesidades, intereses y propuestas que atesoran niños, niñas y jóvenes, y con el apoyo inteligente y consciente de personas adultas auténticas. Personas de presencia ligera que escuchan, poseen experiencias personales en procesos de participación y educación, y que se cuestionan su papel en las relaciones adulto-niño.

Gasca-Pliego y Olvera-García (2011: 37) postulan a:

...las universidades como agentes de transformación y consolidación del modelo democrático, principalmente ante el reto de construir ciudadanos completos, interesados por las necesidades del entorno físico y social, por la toma de decisiones colectivas, que se conciben a sí mismos como ciudadanos partícipes y no únicamente como votantes con miras a satisfacer sus propios intereses.

La infancia desde el siglo XIX ha sido considerada como un bien común que había que proteger con declaraciones de derechos, convenciones y leyes. Así surgió la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1959. Posteriormente en 1989 la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, y desde entonces no se ha cejado en el empeño de seguir protegiendo a la infancia con acciones políticas para la infancia.

La infancia y la juventud, que son la semilla y el retoño de una sociedad, siempre han sido miradas con distancia condescendiente, en ocasiones con una imagen idealizada de lo que son sus potencialidades, motivaciones, intereses, necesidades... La niñez desde la perspectiva adultocéntrica (por ejemplo, Amador, 2013), deja de tener interés más allá de un elemento que está en tránsito de llegar a ser, que carece de suficientes conocimientos para afrontar el presente, y que ya tendrá oportunidad de demostrar algo cuando le toque. Esta línea paternalista de pensamiento, defiende que la infancia debe ser simplemente protegida y enseñada, bien educada, en un ciclo de reproducción continua, pero no le reconoce el rol activo en su presente y futuro.

La Universidad de Sevilla desde su responsabilidad con la sociedad, en su labor de favorecer la construcción de una ciudadanía consciente, responsable, cohesionada y coherente con los nuevos tiempos de cambio social que se están viviendo a nivel local y global, favorece a través de la

investigación-acción procesos de transformación social, desde una perspectiva personal, colectiva e institucional.

La ciudad de Sevilla a través de los presupuestos participativos (PPS) entre los años 2005 y 2008 vivió una experiencia de participación social y educativa con un gran protagonismo infanto-juvenil. El Ayuntamiento de la ciudad y un equipo de Investigación de la Universidad sobre “educación de personas adultas y desarrollo” GIEPAD, pusieron en marcha un proceso de dinamización, participación e investigación que ha servido de referente a las políticas públicas en otros territorios, ciudades y localidades de España y de la Unión Europea. Todo este trabajo se desarrolló desde LABORAFORO Equipo de los Presupuestos Participativos, conformado fundamentalmente por GIEPAD y otros profesionales que formaron parte de él.

Sintomer y Ganuza (2011,p.22), en su investigación sobre democracia participativa y modernización sobre los servicios públicos en Europa, sitúan a Sevilla como la población más grande de Europa donde se pone en marcha el proceso de presupuestos participativos.

Posteriormente, Ruiz-Morales (2014) señala que Sevilla y Córdoba (en España) junto con Sao Paulo (en Brasil) se convierten en el estandarte de la democracia y la participación de niños, niñas y jóvenes en sus territorios. Con notables diferencias metodológicas entre unos y otros territorios, pero con objetivos comunes amparados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Los procesos de investigación que se desarrollaron abordaron desde lo que era el proceso de investigación sobre la dinamización del proceso de los presupuestos participativos con niños, niñas y jóvenes, hasta los procesos internos que se fueron desarrollando en cada colegio, barrio, a nivel de ciudad y el proceso de implementación de las propuestas que con un sesgo participativo presentaron y desarrollaron niños, niñas y jóvenes en los diferentes barrios, todo ello se verá en este apartado.

Los grupos motores, los consejos de delegados y delegadas, algunas experiencias escolares se convirtieron en espacios de participación ciudadana y escolar. La elección de experiencias singulares como lo sucedido en las barriadas de Pino Montano, Torreblanca, San Jerónimo, Casco Antiguo, Triana, Bellavista (en la ciudad de Sevilla) resulta singular y apropiada para visibilizar los procesos socioeducativos y micropolíticos que subyacen a las sociopraxis.

El grupo motor es un lugar donde niños y niñas se expresan con libertad en el espacio social, posee entidad propia y se recoge en el Autorreglamento de los PPS. En las reuniones se analizan los conflictos socioambientales desde la perspectiva de la infancia, se realizan propuestas de mejora para el barrio y la ciudad, organizan eventos culturales y participativos en los que el resto de la comunidad toma decisiones, caso de los Foros de Actividades, las Asambleas de niños y niñas y las Asambleas de Zona. Por otro lado, el consejo de delegados y delegadas se configura en el espacio escolar donde niños y niñas participan como representantes de sus clases, desde los seis hasta los once años, para dinamizar la vida del colegio, analizar los conflictos socioambientales, diseñar propuestas que mejoren la convivencia y la vida cotidiana en la escuela, poner en marcha actividades, o apoyar otras ya diseñadas por el claustro de profesores y profesoras, además de dinamizar la información entre sus compañeros y compañeras. Entre ambos espacios se han producido transferencias de conocimientos a partir de las experiencias

construidas por los propios niños y niñas con el apoyo de las personas que han dinamizado ambos procesos socioeducativos.

La utilización de analizadores, como preguntas abiertas, prismas desde los que ir abordando y construyendo la praxis investigativa por el profesorado y los investigadores, sirvió para elaborar constructos que ayudaron a mejorar los procesos participativos, las competencias educativas y profesionales, las prácticas educativas y, además, visibilizaron las dudas, contradicciones y resistencias que la institución educativa y la sociedad encierran.

Los procesos dialógicos que promueve la participación directa y real de niños y niñas, apoyados por personas adultas conscientes de su rol de docente, investigador y dinamizador, facilitan la construcción de puentes de comunicación, y tejen redes de confianza y apoyo mutuo intergeneracional. Redes que son superadoras de las dicotomías enseñanza-aprendizaje, docente-educando y, por ende, promueven la construcción del concepto de ciudadanía desde una conformación del ser humano integral, sujeto protagonista de su propia vida (Ruiz-Morales y Limón, 2013).

Esta metodología dio voz a la ciudadanía a través de unidades de información procedentes de reuniones, observaciones, entrevistas, grupos de discusión, diarios de campo, escritos, actas, grabaciones en vídeo, etc. Todas estas técnicas e instrumentos de investigación promovieron que existiera una melodía elaborada con voces, ideas, propuestas, reflexiones y críticas de niños y niñas, y que la melodía sonara. La mirada amable, respetuosa y auténtica de docentes, investigadores (con roles también de dinamizadores), fue recogiendo y produciendo con rigor datos, que hoy han permitido la redacción de este trabajo.

Estas líneas pretenden aproximarnos de modo muy somero al proceso de investigación³ con su metodología, el proceso de recogida de datos, la triangulación y la elaboración de conclusiones que fueron el aliento del trabajo más académico y científico que sostiene la construcción de un conocimiento local, aunque desde una perspectiva global y una mirada universal.

Los problemas de investigación han evolucionado en dos etapas diferentes, hasta la finalización del proyecto de los PPS a finales de 2007, y desde entonces hasta 2009. La formulación de dichos problemas ha sido de enorme utilidad para centrar la mirada del investigador en la práctica socioeducativa, y se han planteado en forma de cuestiones o preguntas de investigación:

- A. ¿Qué cambios significativos se producen en personas que participan en un contexto de educación escolar y educación social en relación a procesos de participación ciudadana?
- B. ¿Qué factores pueden incidir en los procesos de participación con niños y niñas?
- C. ¿Qué cambios se producen en profesionales que investigan y dinamizan procesos de participación con protagonismo de niños y niñas?

El enfoque de investigación-acción utilizado para este trabajo, además de centrarse en problemas de investigación, se vincula con la resolución de problemas, que se plantean en la acción educativa cuando se intentan construir procesos de formación “desde/con” la ciudadanía. Su ángulo de visión es

³ Ver Ruiz-Morales, 2014. Ruiz, 2009.

amplio, se preocupa por el cambio de situaciones, sigue una evolución sistémica, concierne a uno mismo como investigador, dinamizador y/o participante, cambia tanto al investigador como a las situaciones en que se actúa. Decía Elliot (1990: 95) que se trata de "... una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella..."

Se producen combinaciones de procesos que se pueden entender como etapas o "fases que no son independientes, sino que se producen de modo interactivo y simultáneo,... se asemejan al esquema de espirales autorreflexivas multifocales" (Ruiz-Morales, 2014, p.298).

La entrada en el proceso de investigación se podía realizar por sí misma en cada una de estas fases, porque poseían identidad propia, aunque se corriera el riesgo de perder el sentido y la globalidad.

El proceso metodológico de dinamización y la temporalización del mismo seguía el siguiente esquema (ver figura 3.7, 3.8, 3.9).

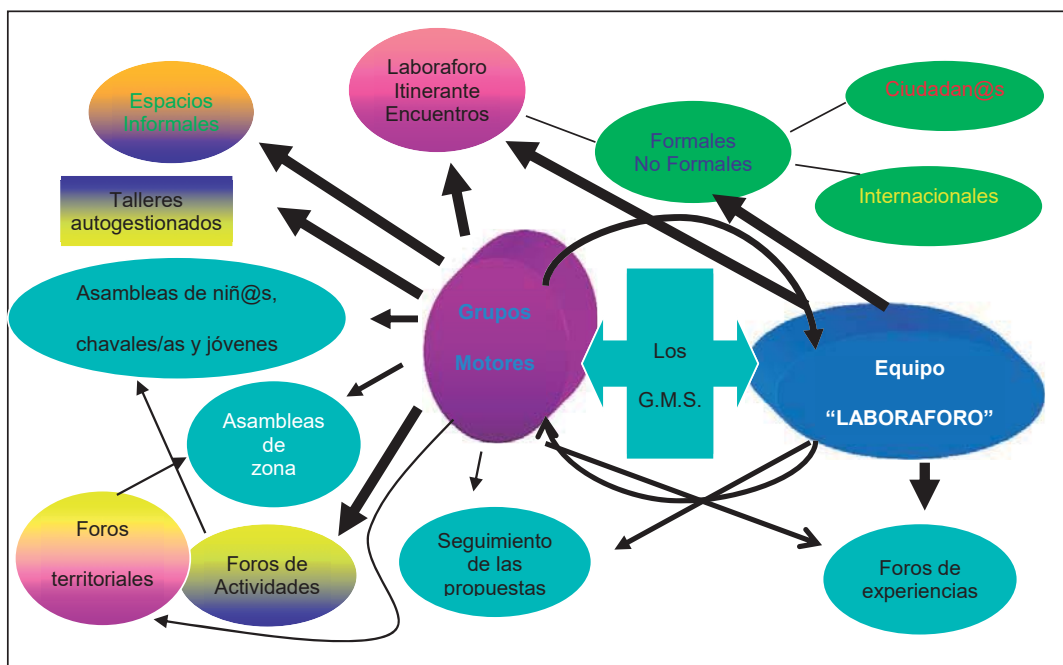


Figura 3.7: Organización de los Presupuestos Participativos de Sevilla con niños, niñas y jóvenes Fuente: Ruiz, 2009, p.95

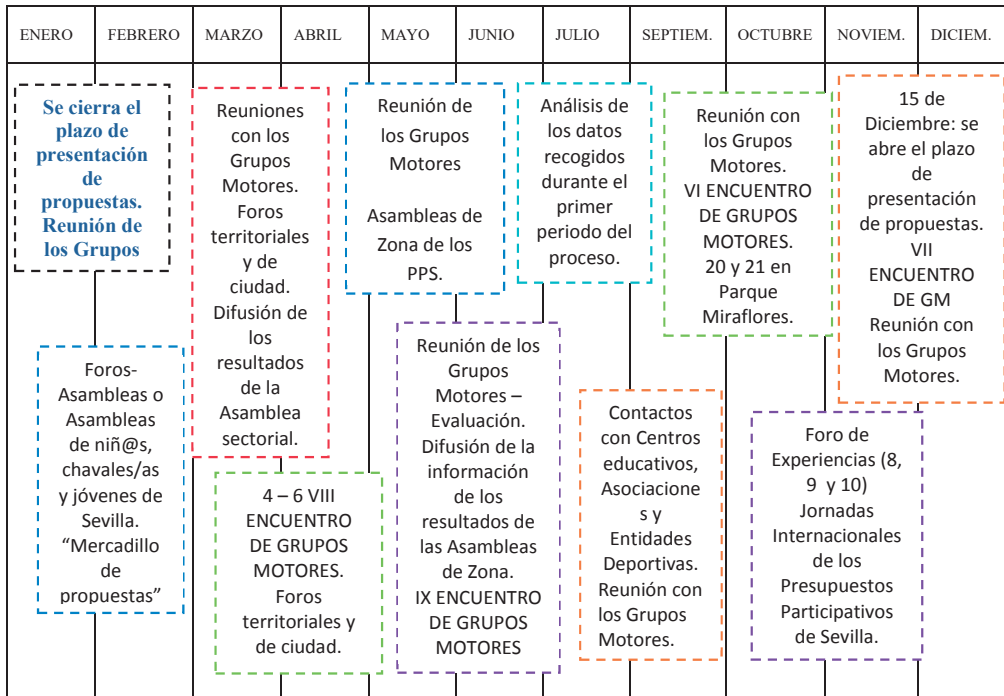


Figura 3.8: Los Presupuestos Participativos de Sevilla con los/as niños/as y jóvenes, paso a paso. Fuente: Ruiz, 2009, p.97

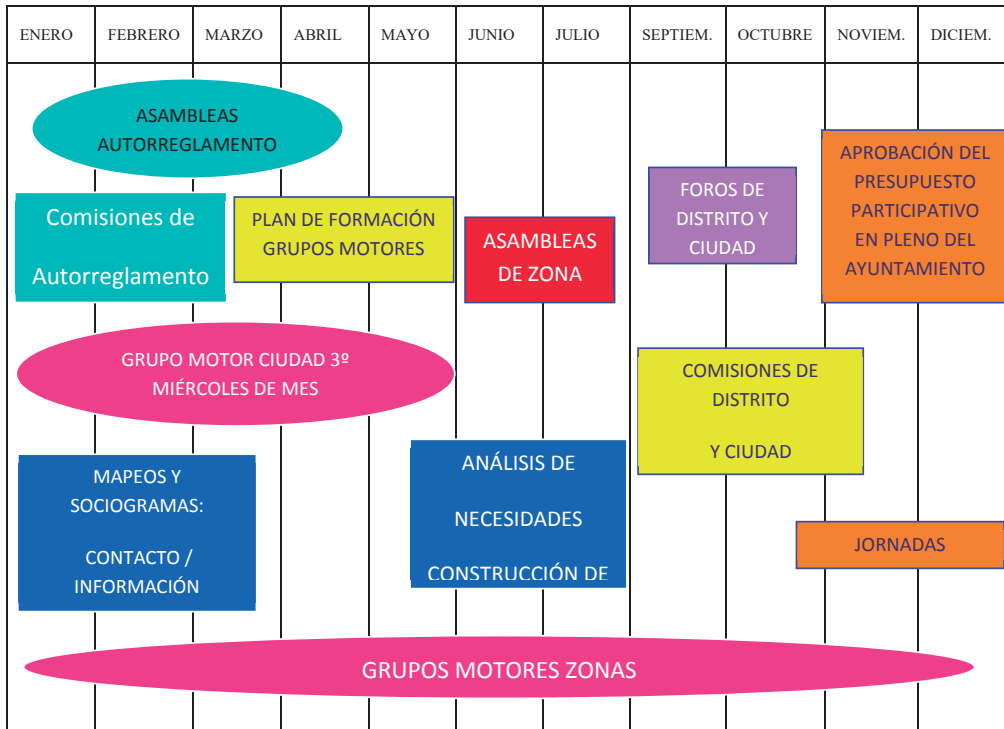


Figura 3.9: Calendario General de los PPS. Fuente: Ruiz, 2009, p.97.

A modo de conclusión señalar que durante los tres primeros años (2005-2007), estos procesos de dinamización y participación supusieron un proceso de toma de conciencia social y ciudadana, de las cuatro ciudadanías (política, técnica, asociada y no asociada), sobre la importancia de considerar las opiniones, los sueños, las inquietudes, las ideas y las propuestas de niños, niñas y jóvenes (Ruiz Morales, 2013).

Para los profesionales que trabajaron de forma comprometida con la infancia y la juventud supusieron experiencias de revisión, reflexión, formación y capacitación que provocó cambios personales, aprendizajes, el desarrollo de estrategias de dinamización y la construcción de metodologías de participación centradas en la infancia y la juventud desde una perspectiva intergeneracional (Ruiz Morales y Limón Domínguez, 2015).

Los niños, niñas y jóvenes dejaron de sentirse ciudadanía de segunda o tercera, tomaron la palabra, dijeron lo que sentían, lo que pensaban, lo que deseaban cambiar y mejorar. Se sintieron sujetos de su historia personal, ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, de los que se han seguido teniendo noticias, algunos finalizaron sus estudios de grado en educación infantil, educación social, ciencias políticas, informática, otros han tenido hijos e hijas. Muchos mantienen el recuerdo de lo que vivieron en sus barrios en compañía de otros iguales con personas adultas que los escucharon, los apoyaron, los respetaron y les hicieron sentir personas desde el respeto.

3.2.1 Alternativas de ocio nocturno en los centros cívicos, una iniciativa de corresponsabilidad en el ocio y tiempo libre

Las actividades de ocio nocturno alternativo surgen en los PPS de 2005 y 2006, como iniciativa de los niños, niñas y jóvenes que participaban en los barrios de San Jerónimo, Su Eminencia, San José de Palmete, Torreblanca, Casco Antiguo y Triana.

Lo que se presenta es fruto de las memorias realizadas por los profesionales del Equipo Laboraforo, vinculado al Grupo de Investigación “Educación de Personas Adultas y Desarrollo” (GIEPAD).

Esta propuesta recibió los apoyos necesarios en la Asamblea Sectorial y posteriormente en la Asamblea de Zona. Las propuestas que partían de niños y niñas pasaban por dos procesos de elección, en primer lugar lo que denominamos el “mercadillo de las propuestas”. Que consistía en una exposición pública, a modo de calles, donde se ubicaban las propuestas de Obras en unas mesas decoradas con manteles amarillos, por otro lado las de Programas y Actividades que se ubicaban en mesas decoradas con telas verdes (ver imagen 3.7).



Imagen 3.7: Asamblea sectorial de los PPS en 2007. Fuente: Laboraforo



Imagen 3.8: Asambleas de zona de los PPS en 2007. Fuente: Laboraforo

Cada proponente estaba en el lugar donde se ubicaba su propuesta y la presentaba mediante un dibujo, maqueta y/o la ficha. Cada persona iba

recorriendo el espacio votando con unas pegatinas de color verde o naranja, en una papeleta habilitada para cada propuesta, de modo que cada participante disponía de un número de pegatinas que podía repartir de modo ponderado entre las propuestas.

Posteriormente se presentaban en la Asamblea de Zona, donde votaban el resto de vecinos y vecinas, que tenían reconocido el derecho al voto a partir de los 16 años (imagen 3.8).

Esta iniciativa que surgía de niños, niñas y jóvenes significó un reto para el Excmo. Ayuntamiento de Sevilla, porque se trataba de desarrollar una novedosa propuesta anual en los Centros Cívicos de cinco territorios muy importantes en la ciudad de Sevilla, por su población joven y densidad.

Así es que la propia Delegación de Participación Ciudadana que debía ejecutar la propuesta encargó la realización al propio Equipo de los Presupuestos Participativos “Laboraforo”, para que se desarrollase como praxis de educación democrática y alternativa de ocio en el tiempo libre.

Ni mucho menos existía unanimidad entre los directores de los centros cívicos para que fuesen niños, niñas y jóvenes los que dinamizaran sus propuestas, pero debe reconocerse la valentía mostrada por la Delegada de Participación Ciudadana, Dña. Paula Garvín Salazar.

Antes de poner en marcha estas propuestas en el año 2006, se realizó un trabajo de investigación con un cuestionario al que contestaron una muestra de la juventud de la ciudad de Sevilla para conocer la situación actual en cuanto a los hábitos en el tiempo de ocio, intereses y necesidades.

Meses antes de la puesta en marcha se realizó una indagación para conocer los diferentes proyectos existentes en el Estado, recabar resultados y conocer las distintas iniciativas.

El ocio es una actividad aprendida, que va surgiendo desde la infancia, por lo que si queremos cambiar las costumbres de ocio debemos trabajar, además de con la juventud, con niños y niñas.

El proceso se desarrolló desde una metodología de investigación-acción-participativa, donde el grupo motor existente asumía la responsabilidad de iniciar el pre-diseño y desarrollo de la propuesta, para configurar posteriormente lo que sería el grupo Zona Joven, encargado de la ejecución, donde participaban miembros del grupo motor de la zona, y otros jóvenes que empezaban a vincularse con la propuesta viernes a viernes.

El trabajo con este grupo se llevaba a cabo a través de reuniones de coordinación y evaluación que se desarrollaban con una frecuencia semanal. En ellas se evaluaba el funcionamiento de las actividades, se hacían nuevas propuestas y organizan actividades para el siguiente encuentro de ocio. A su vez estas reuniones servían para canalizar aquellos conflictos que habían surgido en el encuentro anterior, buscándose posibles motivos y alternativas para su mejor funcionamiento.

La tipología de actividades que desarrollaron en los diferentes días van desde una zona de baile, hasta una actividad de cóctel de bebidas, máscaras, juegos de mesa, karaoke, cine, batuka, mercadillo 2ª mano, batalla de gallos, taller de cocina, dibujo, etc. Sirva como presentación estas imágenes 3.9.



Imagen 3.9: Cartel y actividades de ocio nocturno alternativo de los PPS. Fuente: Laboraforo.

A modo de conclusión señalamos que cada actividad de ocio nocturno co-protagonizada por niños, niñas y jóvenes tuvo un desarrollo diferente, fruto de las características de cada territorio y colectivo, sin embargo deseamos destacar aquellos aspectos comunes.

Podemos afirmar que se ha despertado un interés en este sector de la población por ocupar sus espacios de ocio y tiempo libre con propuestas de actividades que ellos mismos eligen, gestionan y desarrollan.

El proceso en sí mismo ha significado para ellos un contacto real y directo con sus iguales en el territorio y entre barrios, tejiéndose redes sociales dentro y fuera del barrio, han surgido fuertes lazos afectivos entre miembros del grupo de coordinación.

Trabajar en la metodología desde/con ha supuesto para ellos un cambio gradualmente importante en el desarrollo de habilidades personales y grupales, como, trabajo en equipo, autonomía, empatía, asertividad, valores democráticos y participativos; en los que no suelen implicarse en su vida cotidiana. Estos cambios han tenido efectos muy positivos sobre las opiniones y las perspectivas del mundo sobre la actividad, otorgándole una vital importancia a la participación de este sector de la sociedad en todos aquellos aspectos que les influye en su desarrollo personal, como es un disfrute saludable del ocio y el tiempo libre. Este cambio en las personas adultas añade un sentimiento de apoyo y seguridad en los niños y jóvenes, muy importante para su implicación en el proceso.

Otros factores que han influido de forma importante en el proceso han sido la disposición y gestión de los espacios, horarios y otros recursos, que a pesar del gran esfuerzo de la administración y de los centros implicados en el proceso, se consideran insuficientes para un óptimo desarrollo de la actividad. Han supuesto en muchas ocasiones un obstáculo añadido que los participantes han debido afrontar con el apoyo de los dinamizadores.

Analizando la implicación en el proceso desde la perspectiva de las cuatro ciudadanía, se ha echado de menos mayor implicación de la ciudadanía técnica (responsable de la gestión de los centros cívicos), la ciudadanía asociada y también de la ciudadanía política.

Cuando hablamos de las estrategias participativas que ha puesto en marcha el grupo de coordinadores en diferentes momentos del proceso, estamos analizando una forma de gestión, una metodología donde lo que importa es la participación de todas y todos en la toma de decisiones para que estas sean consensuadas y las actividades sean a la medida de los participantes. Esto ha implicado una continua evaluación de las estrategias de difusión del proceso por los barrios y de dinamización.

Este protagonismo de los niños y jóvenes posibilita el desarrollo de una visión crítica que relacionamos con los trabajos de planificación, gestión y evaluación del proceso. Esta rutina posibilita que temas tan actuales como la coeducación sean tratados en estas reuniones de coordinadores abordándolos a través de los talleres.

En cuanto al papel que juegan los dinamizadores del equipo de Presupuestos Participativos "Laboraforo" es de colaborar, desbloquear conflictos con el mundo adulto, ayudar y posibilitar aquellos recursos necesarios para poner en marcha las actividades que sean interesantes para ellos.

3.2.2 Taller de comunicación y radio, flotando en las ondas

El Grupo Motor de Pino Montano de niños y niñas que se ubicaban en la Comunidad de Propietarios de Pino Montano y el de jóvenes que se reunía en el Centro Cívico de Entreparkes (figura 3.10), decidieron presentar una propuesta para desarrollar actividades de radio, su idea era formar una radio hecha por niños, niñas y jóvenes.

Esta propuesta tomó la forma de un taller que se desarrollaba un día a la semana, posteriormente se empezó a emitir un programa con el material elaborado en Radiópolis⁴, la radio de la ciudadanía de Sevilla.

El proceso de aprendizaje en el medio radiofónico era una experiencia para niños, niñas y dinamizador, puesto que ninguno había tenido nunca un contacto directo con el medio.

La radio junto con la prensa eran los dos medios que llamaban la atención, de modo que el boletín y el programa de radio, hablaban de lo que ellos sentían, pensaban, por lo que tenían interés.

La radio libre y comunitaria en los años 80 se configuró en un espacio de experimentación radiofónica que llegó a los mass media, porque en un espacio de libertad donde se puede experimentar sin miedo a ser coartado, en el que además se apoyaban otro tipo de formatos, la Unión de Radios Libres y Comunitarias de Madrid (URCM), fue un referente para nosotros.

Radiópolis se configuró como espacio radiofónico en 2005, llegando hasta nuestros días, la URCM, también sirvió como modelo de gestión, como modo de entender el mundo de la radio desde los movimientos sociales y el conjunto de la ciudadanía. Esta perspectiva es la que han desarrollado también desde Polígono Sur en Sevilla, a través de Radio Abierta CEIP Andalucía⁵.

Niños y niñas una vez cada quince días iban a Radiópolis⁶ a mostrar sus proyectos radiofónicos. Para hacer más fácil el lenguaje y la construcción del guión, empezamos haciendo una escaleta en tamaño A3, de tal modo que ellos y ellas pegaban en primer lugar los títulos de las diferentes secciones, después el contenido de cada una y finalmente hacían una simulación con todo el guión.

Las temáticas sobre las que decidieron trabajar fueron muy variadas: el foro de actividades, la asamblea sectorial y la asamblea de zona de los PPS, las visitas de las propuestas con los delegados/as de distrito, el análisis de los lugares conflictivos en el barrio (puntos negros) y canalización de las demandas y propuestas, elaboración de artículos sobre centros de interés como los grafitis, realización de 9 programas de radio, la información, comunicación y dinamización del resto de niños y niñas del barrio con carteles, dípticos, octavillas, periódico del grupo motor e incluso una blog (<http://grupomotorpinomontano.lacoctelera.net>) que se puso en funcionamiento el 3 de abril de 2008 y un largo etc.

⁴ <http://blogs.canalsur.es/elclubdelasideas/2008/03/page/2/> El club de las ideas (6 marzo de 2008): Radiópolis, la emisora del grupo Motor del CEIP Adriano de Pino Montano en Sevilla. Sevilla: Canal Sur Televisión.(Consultada por última vez 1/9/2012)

⁵ <http://www.radioabiertasevilla.com/>

⁶ <http://www.radiopolis.org>

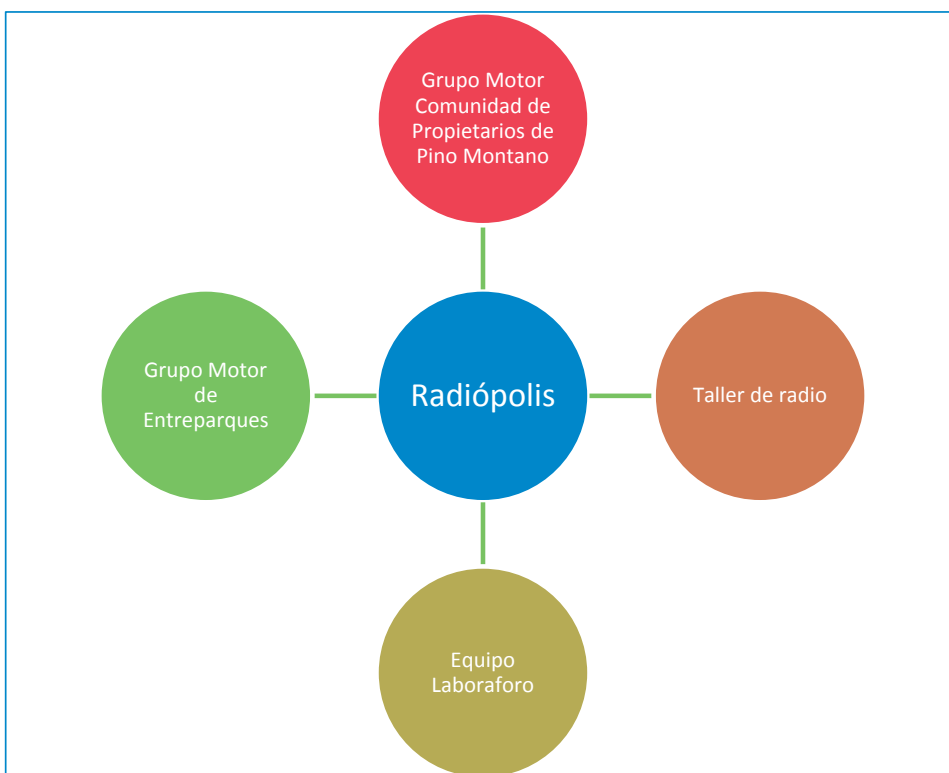


Figura 3.10: Espacios de construcción radiofónica en los PPS. Fuente: EP.

La función del dinamizador e investigador procedente del Equipo Laboraforo era apoyar, facilitar y colaborar para ir aportando ideas y propuestas sobre las que trabajar, sumadas a las que ya surgían de niños y niñas, mantener informado al grupo de aquellos acontecimientos que fueran produciéndose para que la información fluyese entre los niños, sensibilizar al mundo adulto de la importancia de la participación de niños/as, coordinarse con los equipos educativos de la zona, abordar aquellas situaciones de conflicto que estaban emergiendo en alguna comunidad educativa y que previamente ponían en sobre aviso niños.

Sorprendía como niños y niñas de ocho y nueve años, que en realidad se mostraban tímidos en clase, o que tenían dificultades para redactar en la asignatura de lengua, cambiaban completamente programa a programa.

Las grabaciones se ponían en el CEIP Adriano, de donde procedían la mayoría de los niños y niñas, de modo que quien no podía escucharlo en directo, tenía la oportunidad de hacerlo en el colegio. De este modo se producía una retroalimentación con niños, niñas y profesorado.

Los programas de radio generaban entre niños y niñas un sentimiento de pertenencia a un colectivo, el grupo motor, que a la vez que participaba para mejorar su comunidad, realizando un diagnóstico de los lugares conflictivos o deteriorados de su barrio, haciendo noticias y seguimiento de las cartas que dirigían al distrito, alcaldía o la teléfono de información del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Constantemente iban innovando, con lectura de poesías, interpretaciones musicales en directo, cuentos, o haciendo referencia a acontecimientos de su colegio y comunidad.

El hecho de sentirse reconocidos en el medio, como parte del grupo, referentes en la comunicación radiofónica elevaba su autoestima y proyectaban una imagen diferente en su centro educativo.

Otro elemento a destacar es la propia actividad en Radiópolis, que se encuentra a una distancia de veinte minutos en autobús, porque el propio traslado implicaba salir del barrio y conocer otro espacio de la ciudad. Radiópolis se encuentra sobre una antigua torre de Renfe al pie del Río Guadalquivir, en la Avenida Torneo. Este lugar singular que se eleva en el paseo, era a la vez un estudio y lugar de producción, donde además se reunía el grupo para preparar o evaluar el desarrollo del mismo. Un hecho importante, a destacar, es que los programas se realizaban en directo, por tanto, el nivel de preparación, atención y la dificultad era mayor.

La calidad de los programas sorprendía tanto a familias, como profesorado y los propios técnicos de la emisora, estos últimos disfrutaban tanto como nosotros en la emisión en directo.

Esta experiencia que se desarrolló durante 2007 y 2008 finalizó cuando sus protagonistas decidieron poner fin a los programas de radio, consideraron que habían completado un número suficiente, sentían que era el momento de dedicar sus energías a otros intereses.

La radio escolar supone un espacio de acción comunitaria que integra vertiente cultural, social, académica y humana.

Una radio en un espacio educativo es un espacio de cre-acción constante, vivo, dinámico y subversivo, una oportunidad para que niños, niñas, jóvenes y personas adultas experimenten un proceso de participación ciudadana y desarrollo humano.

La radio cuestiona el mundo en el que vivimos, habla de él, nos ofrece la oportunidad de conocernos a nosotros mismos a través de su descubrimiento y su construcción.

Cuando hablamos de lo que nos interesa, de lo que somos, de lo que sucede desde nuestra mirada, realmente nos estamos reconstruyendo en ese medio, descubriendo nuestra potencialidad a través de la palabra, de la música, de la investigación, de la información, de la construcción de un medio de comunicación al alcance de la escuela.

La responsabilidad personal y colectiva que posee hacer radio, produce un efecto sanador en el desarrollo personal de niños y niñas, por ello la escuela tiene la oportunidad de generar este tipo de iniciativas entre la comunidad educativa.

Los contenidos escolares se pueden narrar, los contenidos radiofónicos se pueden trabajar desde la propia aula escolar, de tal modo que lo que trabajamos en ciencias sociales, lengua, ciencias naturales, etc., puede convertirse en un proyecto y un producto radiofónico. INED21 se refiere a la radio escolar como un importante recurso para dejar atrás el modelo tradicional de educación basado en los libros de texto, la explicación por parte del docente, pasando a ser el verdadero protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje el alumnado.

Relaciona la radio con el trabajo por proyectos, siendo el alumnado el autor de su propio producto, que parte de sus intereses, generando grupos de

trabajo, con diferentes roles (locutor, redactor, investigador, entrevistador, elaborador de contenidos, efectos sonoros, música, etc.), fomentando el pensamiento y la investigación sobre un tema, comunicando el proceso y los resultados.

Todos estos proyectos pueden configurar un programa de radio que distribuir entre emisoras de radios comunitarias y escolares, por tanto enriquece los contenidos de otros medios, a la vez que pone a la escuela en un espacio de cre-acción educativa personal y colectiva.

INED21 nos propone la realización de un conjunto de pasos que surgen de la experiencia Aula Planeta sobre el trabajo por proyectos (figura 3.11)

El docente, el niño, el joven tienen un instrumento de comunicación a su alcance en el centro educativo, a la vez que un espacio de encuentro, de identificación, de pertenencia a una comunidad social y educativa.

En todo este proceso es fundamental la evaluación, y en esto la radio nos devuelve una imagen sonora que nos ayuda a ver nuestros errores, a nosotros como docentes, los problemas surgidos y aprender de como los hemos afrontado, los cambios personales experimentados y tomar decisiones para producir cambios que mejoren nuestra experiencia.

Con la aparición de internet⁷ y la telefonía móvil cualquier persona o colectivo puede hacer radio, compartirla, ya no es necesario contar con un espacio radiofónico, aunque esto siempre ayuda para mejorar el trabajo colectivo y el producto radiofónico.

Los podcast han transformado el mundo de la radio, como modo de entretenimiento, comunicación, gestión de la información, hoy cualquiera puede producir sus podcast, intercambiarlos, ofrecerlos.

El taller de radio de los PPS aspiraba a convertirse en una experiencia de radio escolar, pero quedó en una experiencia colectiva en un espacio de radiodifusión comunitaria, habría sido deseable que este núcleo de comunicación e información hubiese sido más estable. Pero todo el esfuerzo final recayó en Laboraforo y en el propio grupo motor, cuando el proceso de los PPS sufrió el propio desengaño protagonizado por la propia ciudadanía política (por parte del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla), que decidió suspender el acuerdo de colaboración que sostenía este trabajo de investigación y dinamización de la participación en la ciudad de Sevilla.

⁷ Ver <https://www.ivoox.com/>

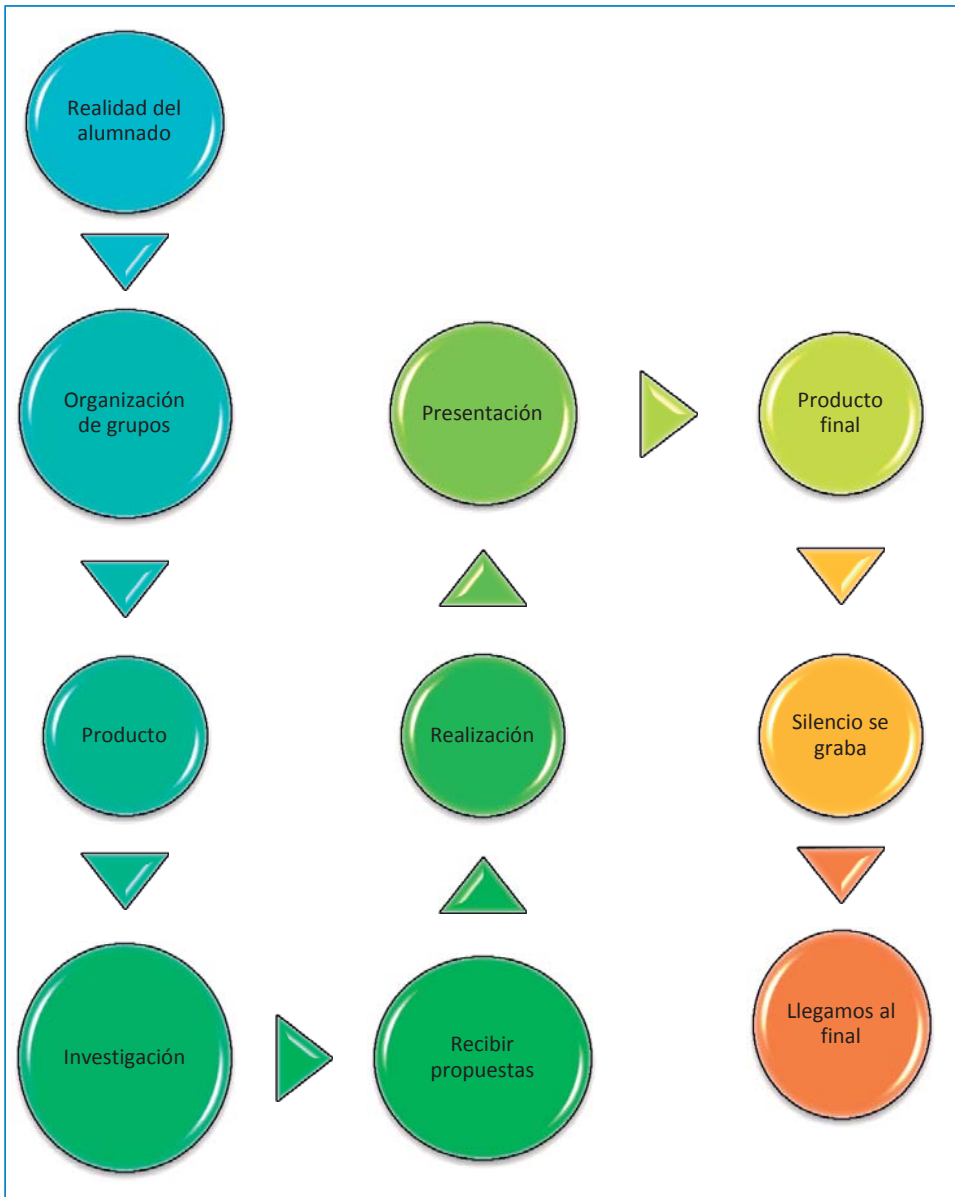


Figura 3.11: El trabajo por proyectos aplicado a la radio. Fuente: Elaboración propia a partir de artículo en <https://ined21.com/la-radio-escolar-trabajo-proyectos/>

La radio tiene tal potencial, que hoy nuestra labor como Grupo de Investigación, ahora desde la Universidad de Sevilla es seguir haciendo radio, ahora en Radius⁸, como parte de la Asociación de Radios Universitarias españolas, a la que pertenece y con la que colabora.

Desarrollamos en la actualidad dos programas de radio de contenido social y académico, por un lado Espacius 2.0 y por otro los TFEs en las Ondas. En ambos colaboran estudiantes y estudiantes egresados, de modo que el

⁸ <https://radio.us.es/>

propio contenido de las clases penetra la radio, y los programas son contenido académico en las aulas universitarias.



Lo
TFE
en la
Onda

S

A black silhouette of a radio tower with a lattice structure. To the left of the tower, there are several curved lines representing radio waves emanating from the tower's antenna.

3.2.3 El cine de verano y la feria del libro, dos propuestas que arrancan de la escuela

El grupo-clase de segundo curso del CEIP Adriano, situado en la barriada de Pino Montano, en el curso 2004/2005, empezó su aventura en esto de la participación y la educación democrática. Un desafío para las maestras y para el alumnado, nunca antes habían participado en un proceso de PPS, tampoco se habían lanzado a trabajar sobre contenidos del barrio, por tanto como decía una de las maestras, puesto que trabajaban los dos cursos juntos, “a nosotras no nos formaron para dinamizar, ni lo aprendimos en la universidad ni en la escuela”. La experiencia que tenía esta maestra tenía que ver con la lucha vecinal, por tanto la ausencia de referencias, nos ofrecía un escenario abierto a profesorado y alumnado.

A través del trabajo con materiales narrado en un apartado con anterioridad, este grupo clase empezó en el curso 2004/2005 participando en la Asamblea Sectorial y en la Asamblea de Zona de los PPS, con sus propuestas estrella “Cine de Verano” y “Feria del Libro”, continuo en 2005/2006 con el seguimiento con los técnicos y su desarrollo.

El proceso que siguieron estas propuestas sirvió para que niños y niñas conocieran el funcionamiento de un Ayuntamiento, porque sus propuestas además de pasar por los procesos que precisaba el PPS, también tuvieron la oportunidad de realizar reuniones con técnicos de cultura del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla, que finalmente debían dar viabilidad a las propuestas, una vez habían sido ratificadas por las asambleas y los consejos de ciudad o distrito (figura 3.12).

Estas reuniones con los técnicos eran preparadas por ambas clases, que a la vez participaban en el Grupo Motor de la Comunidad de Propietarios de Pino Montano, en el Consejo de Representantes de su escuela y que en 2006/2007 fue precursor del taller de radio.

Por tanto vaya por delante, que todo el trabajo realizado por Encarna Bravo y Santi Sánchez⁹, tuvo resultados inmediatos y a medio plazo, con su iniciativa de investigar en el entorno.

La construcción de ciudadanía y la experiencia de educación democrática bien valió un espacio importante en la tesis doctoral de Ruiz-Morales (2014), donde toda esta experiencia se investiga en profundidad, analizando los cambios que se produjeron en estos niños y niñas, el papel de las maestras, las resistencias y potencialidades educativas de un proceso de participación, etc.

⁹ En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco (2008, pp. 63-69)

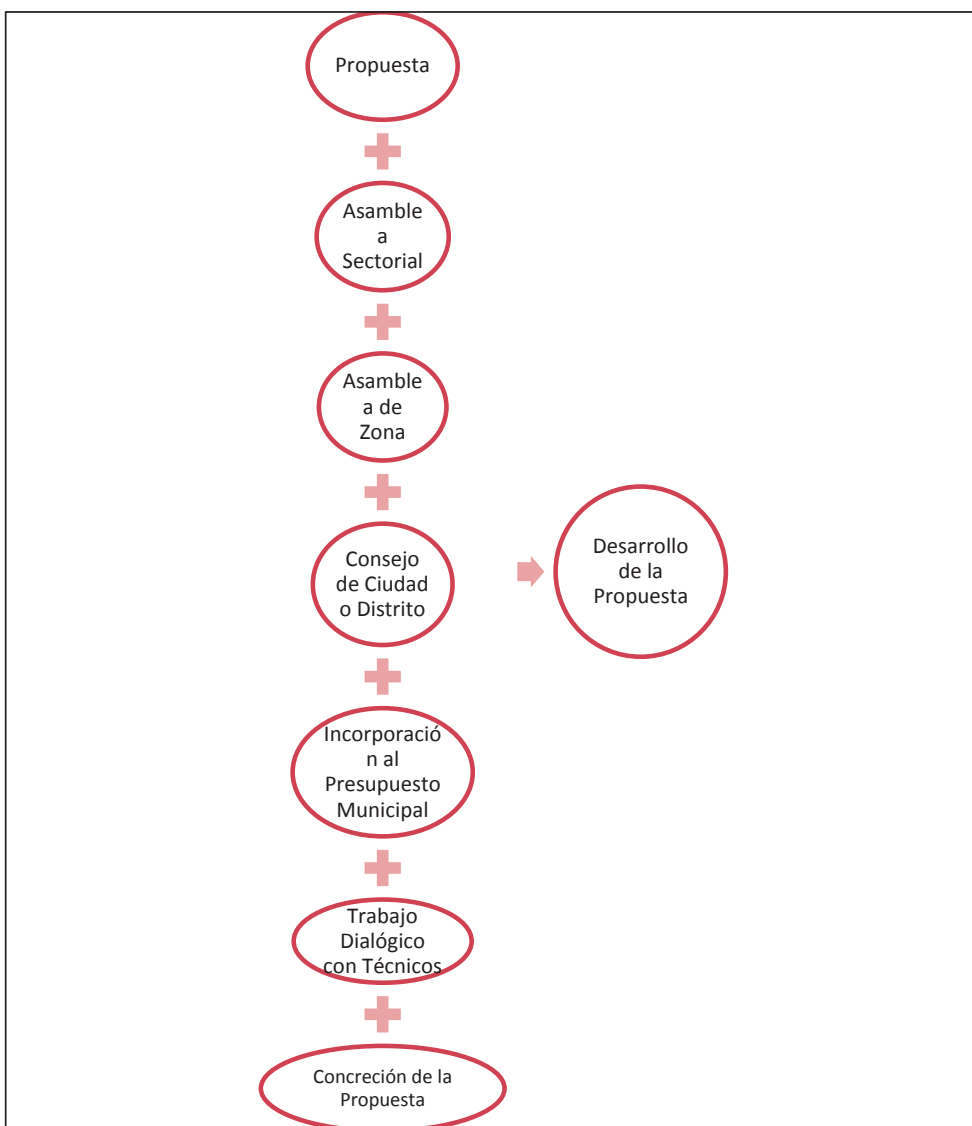


Figura 3.12: Suma de procesos para que la propuesta se desarrolle en los PPS. Fuente: Elaboración propia.

El trabajo educativo que hacen las maestras para sistematizar las propuestas una vez que son aprobadas y han de concretarse con los técnicos de cultura, es fundamental para dar realismo al proceso. Preparan previamente en sesiones de clase los argumentos, el diseño: lugar, días, horario, posibles actividades, poniendo por escrito todo para explicarlo en la sesión presencial con los técnicos del ayuntamiento.

Este proceso de comunicación sirvió para que las propuestas en su desarrollo tuviesen en cuenta la perspectiva de los proponentes, en este caso niños y niñas, que explicaron pormenorizadamente cómo debían desarrollarse con un nivel de concreción que en ocasiones llegaba al número de sesiones, por supuesto lugares y fechas, siempre con el correspondiente proceso de negociación con el técnico. Esto fue más posible en el Cine de Verano que en

la Feria del Libro por la propia predisposición del técnico a escuchar¹⁰, tener en cuenta y apoyar en el desarrollo propuesta las ideas y aportaciones de niños y niñas; finalmente esta propuesta tuvo una afluencia de público mayor que la otra, y el nivel de satisfacción de todas las personas implicadas fue muy alto.

Este grupo hizo un camino con los técnicos, que sirvió en años sucesivos para que otros cines de verano en el Parque Miraflores y en el Centro Cívico de Su Eminencia tuviesen una viabilidad.

Es muy importante este momento dialógico de concreción de la propuesta porque sirve para ir aproximándose a lo que es el coste económico, las dificultades que entraña por ejemplo proyectar una película que está en cartelera, los derechos de autor, elegir el lugar más idóneo, etc. Para los técnicos era una oportunidad de aproximarse a los niños, desde su rol como participantes y ciudadanos, suponía el reto de que el pragmatismo o las concepciones del técnico no terminasen anulando las creatividades de la infancia, por falta de comunicación real. Para ello tanto el Equipo Laboraforo hacía un trabajo de preparación con los técnicos, como con las maestras, y el propio día de la reunión asegurando tiempos de intervención, buscando elementos de conexión para que hubiese sintonía.

Dos detalles más que son importantes para entender el sentido y profundidad de la metodología EsPaCios, el primer día del cine de verano tanto en Pino Montano, como en otros barrios, eran los niños y niñas quienes presentaban su propuesta, y el cartel oficial del evento era diseñado por ellos, dejando patente en todo momento quienes eran los co-protagonistas, visibilizando su implicación en la democracia participativa.

Cada instante, cada detalle de la propuesta, el proceso participativo es aprovechado para convertirlo en algo significativo, que además genera la oportunidad de aprender haciendo.

El conjunto de aprendizajes que estos niños y niñas desarrollaron corre en paralelo al que sus maestras lograron a nivel profesional, también al que los técnicos pudieron compartir. La escuela y la sociedad se encuentran más unidas en un vínculo cuando trabajan de la mano, bien con iniciativas que surgen de los centros escolares, de la administración municipal o autonómica, o de los movimientos sociales.

Las oportunidades de aprendizajes conectados entre contexto escolar y social tienen un efecto multiplicador cuando son permeables a las iniciativas participativas, la participación en sí es un buen laboratorio de aprendizajes integrados que relacionan áreas de conocimiento y vida cotidiana. A veces solo es cuestión de pensar cómo aprovecharlos, relacionarlos y reconvertirlos, así lo entendieron algunos maestros y maestras que no dudaron en dar la misma importancia al desarrollo de conocimientos instrumentales que a los contenidos participativos y sociales, entendiéndolos ambos dentro del tiempo de la escuela.

La concepción que sobre sí mismos desarrollaron estos niños y niñas, se demostró en otras muchas ocasiones a la hora de mediar en conflictos de convivencia en el centro, tomar iniciativas para mejorar la limpieza, incluso desarrollar actividades socioeducativas puntuales en el centro con motivo de alguna efeméride.

¹⁰ Ver vídeo: <https://vimeo.com/76498706>

La imagen que proyectaban estos niños y niñas sobre sus compañeros, profesorado, grupos motores tenía una repercusión muy positiva sobre su propio autoconcepto, porque son caminos de ida y vuelta.

La participación de las personas puede tener al menos tres funciones: una inclusiva, de pertenencia a un grupo, colectivo y comunidad, otra muy importante de toma de decisiones, y por última, como oportunidad de desarrollo de la autonomía y la autoestima. Por tanto, “el proceso participativo se concibe como una empresa de construcción de un grupo en el cual el individuo se integra, grupo que puede también definirse en relación con un espacio y un tiempo comunes” (Haeberli, Audigier, 2009, p.27). La autoestima la entendemos como “«la suma de la confianza y el respeto por uno mismo», como algo que refleja «el juicio implícito que cada uno hace para enfrentar los desafíos la vida (para comprender y superar los problemas) y de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades) »” (Branden, 1997, p.11).

3.2.4 Taller intergeneracional: una propuesta de cohesión desde la participación

El proceso de participación vivido en los PPS durante los años 2004-2007 posibilitaba ser un laboratorio de experiencias que tuviera como protagonistas a niños, jóvenes y personas adultas. En el año 2006 se aprobó una propuesta de actividades en las que toda la comunidad aprendiese junta desde una perspectiva participativa.

Esta propuesta fue encargada al Equipo de los PPS “Laboraforo” para que fuese dinamizada por ellos, como la de ocio nocturno alternativo y el taller de autoconstrucción de juegos infantiles en patios de colegio, que se presentará más adelante.

Inicialmente como en la propuesta de ocio nocturno alternativo se encargó el grupo motor, en este caso de Torreblanca, pero pronto surgió un grupo que se encargaba del diseño y ejecución de la actividad, junto con el dinamizador del Equipo Laboraforo.

Empezaron realizando una lluvia de ideas sobre el conjunto de intereses, posibles actividades, conocimientos que podían intercambiar y otras ideas. Que fueron ubicando en un papelógrafo para elaborar una planificación y programación (imagen 3.10 y 3.11) que terminó siendo la imagen del cartel, porque el árbol representaba los saberes y el vínculo con las raíces.



Imagen 3.10: Preparación y fiestas intergeneracional en Torreblanca. Fuente: Laboraforo.

Todo lo que se presenta es fruto de la memoria del proyecto de investigación, es un extracto de lo más significativo y que nos parece más interesante de la experiencia, siendo conscientes de que dejamos a un lado

toda la conceptualización teórica y metodológica, que se basa en lo presentado por Ruiz-Morales (2014).

Las diferentes reuniones tenían como finalidad conocer en qué consistían las diferentes actividades, planificarlas, nombrar los encargados de cada una, realizar el balance de materiales necesarios, diseñar los carteles, etc.

Sesión a sesión además se iban compartiendo imágenes del barrio, cómo había cambiado, de las familias a las que pertenecía cada participante, de modo que incluso se traían fotos para compartir con las demás personas.



Imagen 3.11: Cartel del Taller Intergeneracional de Torreblanca. Fuente: Laboraforo.

Se realizaron distintas reuniones con las familias para explicarles el contenido de la iniciativa, cómo podían participar y apoyar a sus hijos en el proyecto.

Finalmente se realizaron dos fiestas intergeneracionales en el Centro Cívico de Torreblanca, que además era sede de las actividades de ocio nocturno alternativo, por lo que completaba una programación diseñada y realizada por la ciudadanía.

A modo de conclusiones deseamos compartir las realidades vividas, producidas por el intercambio de saberes entre personas de diferentes edades, con distintas experiencias, pero que se ilusionaron por construir un espacio común.

Lo primero que se buscó es construir el significado de intergeneracional, como un espacio y actividad para personas de todas las edades, algunas lo entendían como un espacio al que podían venir con sus hijos, produciéndose posteriormente una actitudes más proactivas y comprometidas con el proceso.

Lo más complicado era re-construir la idea de que aprender no es una cosa de niños y enseñar de personas adultas, quizás en esto la propia posición del dinamizador, ya influía.

El clima del grupo era de cariño, reconocimiento, valoración del otro, con relaciones de cooperación, colaboración y acompañamiento entre personas adultas, niños y niñas.

Conviene dejar bien claro que la naturaleza intergeneracional de un programa o actividad no se justifica con la mera co-presencia de niños/jóvenes y personas mayores; la simple coincidencia de personas más jóvenes y más mayores en un mismo lugar en absoluto garantiza que la acción que se vaya a llevar a cabo tenga que ser intergeneracional y, mucho menos, que vaya a lograr unos resultados positivos. No es condición suficiente, pero si necesaria.

Ha habido cambios en la percepción de las personas adultas sobre niños y niñas sobre todo en cuanto a las potencialidades y capacidades, haciendo un mayor y más explícito reconocimiento de ellos y ellas, mejorando así la confianza, abriéndose a una mayor participación de los niños y niñas en el Taller.

Los niños y niñas del Taller han ido tomando conciencia de que podían aportar sus ideas e intereses al desarrollo del taller. Así conforme el taller ha avanzado han realizado más propuestas y se han implicado más en las decisiones del grupo intergeneracional responsabilizándose de este modo del desarrollo del Taller. También han mejorado sus habilidades sociales y comunicativas.

Los cambios sobre las percepciones se han producido en un contexto en el que los espacios y las actividades han sido progresivamente más compartidas entre adultas, niñas y niños. Esto en sí mismo ha significado otro cambio, con una evolución desde un principio en el que las generaciones eran separadas en diferentes grupos y espacios, hasta conseguir un trabajo en grupos intergeneracionales.

Los conflictos necesarios, consustanciales a las relaciones humanas, surgían del modo en el que se configuran los espacios y el poder que tienen diferenciado niños y personas adultas en la sociedad, que se reproducen en las sesiones.

Tras el proceso vivido y las actividades realizadas creemos que los espacios que ofrecen los Centros Cívicos en los que hemos trabajado no están adecuados a las necesidades de niños y niñas, algo que a menudo provoca

situaciones conflictivas. Los conflictos producidos están influidos además por las ideas existentes entre las personas que gestionan y usan estos espacios que asocian a niñas y niños con términos como peligro, daño material, problema o descontrol. Ideas que a su vez pueden ser consecuencias de dichos conflictos. Podemos hablar de una actitud adultocéntrica, que diseña y gestiona espacios sólo para adultos, algo que produce conflictos cuando los menores los utilizan, conflictos que, en general, son asociados a conductas no adecuadas por parte de niños y niñas y no a la inadecuación espacial que es, a nuestro juicio, elemento importante de la raíz del problema.

Estos conflictos han sido fuente de inspiración para nuestro papel como educadores y dinamizadores, este proceso ha servido también como laboratorio donde explorar y aprender sobre cómo construir metodologías que se adecuen a las necesidades, intereses y ritmos, de personas de tan diferentes edades.

Nuestro papel como educadores ha pretendido estar siempre orientado al acompañamiento en los procesos. Ha sido un papel difícil y apasionante.

Desde esta intención de acompañantes, también tenemos que decir que en muchas ocasiones hemos reconducido, guiado e impulsado estos procesos hasta el punto de alcanzar a veces una excesiva monitorización.

Las líneas que separan, visibles o no, estas formas diferentes de implicarse en estos procesos ha hecho que constantemente hayamos ido recorriendo con diferentes pisadas: tutorización, monitorización, guía, mediadores, acompañamiento, ...este camino.

3.3 La educación democrática y la participación en la escuela

En España, como en otras democracias occidentales, se pueden encontrar opiniones que provienen de estructuras de poder que consideran a la ciudadanía como inmadura para tomar decisiones sobre la estructura del sistema democrático, la política económica, ambiental, educativa, etc. Según Adorno (1998, p.20), "... precisamente por no ser capaces de penetrar con su propio pensamiento en estos límites, adscriben la imposibilidad ante la que se encuentran y que en realidad les es impuesta, a sí mismos o a los grandes o a otros . Este sentimiento puede ser experimentado no solo por una parte de la ciudadanía adulta en general, sino por los propios niños y jóvenes respecto de la democracia y de sí mismos. En este caso podemos encontrar otra correlación entre lo que las personas vivencian en las etapas más tempranas de su crianza en el contexto familiar, social y escolar, y lo que transmiten a través de sus comportamientos posteriormente en la edad adulta. En esta dirección sigue explicando Adorno (1998, p. 20), "de acuerdo con la ideología hoy dominante, cuanto más se ven los seres humanos a merced de constelaciones objetivas sobre las que carecen de todo poder o sobre las que no creen posible saber nada, tanto más subjetivizan esta incapacidad".

De algún modo la violencia engendra, indiferencia hacia ella misma, como el autoritarismo genera siervos, personas maltratadas que en un futuro inmediato pueden ser maltratadores/as, con perfiles psicosociales muy parecidos a quienes los generaron.

En este sentido las vivencias que entretejen nuestro modo de entender e interpretar la realidad, en resumen nuestro comportamiento en relación con la infancia y la juventud, pueden estar más que justificadas, bien vistas socialmente, hasta tal punto que lo que significa la anulación de la persona en determinadas etapas de su vida, son justificables y razonadas como naturales, lógicas y comúnmente aceptadas.

Esto correlaciona con un hecho que puede ser contrastado desde la perspectiva de la psicología social, la infravaloración percibida como tal favorece la emergencia de ideologías totalitarias con estilos autoritarios, en lugar de provocar experiencias de emancipación y liberación de personas y colectivos. En relación con este asunto Adorno (1998, p.21) llama la atención señalando "... las bien conocidas oscilaciones de millones de electores antes de 1933 entre el partido comunista y el nacionalsocialismo no son tampoco precisamente un azar desde un punto de vista psicologico-social".

Nos jugamos mucho cuando la sociedad y la escuela deciden dar el paso de desarrollar praxis liberadoras y emancipatorias, a través de estilos democráticos de educación y procesos de participación con co-protagonismo infanto-juvenil.

El reto es construir una praxis socioeducativa que entienda la democracia en primer lugar como un proceso de autodeterminación del sujeto, de puesta en valor de los saberes y el pensamiento que penetra la acción político-social, que considera la idiosincrasia de cada ser humano como valor humano, insustituible, indispensable y necesario para la evolución de los pueblos, las comunidades y la humanidad.

Como alternativa emergen en la escuela múltiples iniciativas que sitúan a la participación como estrategia, herramienta e instrumento de construcción de la comunidad educativa, es el caso de las Comunidades de Aprendizaje¹¹, los Consejos de Representantes, que analizaremos más adelante, la organización y realización de celebraciones con motivo de efemérides o la propia fiesta de final de curso.

Partimos de una condición necesaria, no hay educación democrática sin participación en la escuela, y no es posible la participación en la escuela sin una praxis de educación democrática. Esto nos parece crucial, porque aún hay concepciones de la enseñanza de corte más tradicional que piensan formar a la ciudadanía a partir de conceptualizaciones, definiciones, visionado de documentales o explicaciones.

La participación se vive, se construye y se aprende desde la acción, siendo la educación democrática una cosmovisión de la vida, un modelo organizativo y un conjunto de estrategias que se hacen a sí mismas desde la praxis.

Un elemento fundamental que marca diferencias entre los diferentes modos en los que se entiende la participación y la propia educación democrática en el contexto escolar y social, se refiere a la toma de decisiones.

¿Cómo abordar la tensión entre diversidad y consenso? Decidir en un grupo, en general lleva aparejada una tendencia a homogeneizar los puntos de vista, reflexiones y pensamientos en pos de acuerdos que el grupo construye a partir de la diversidad, y esto es un elemento de tensión que favorece la gestión y que puede dificultar el reconocimiento de la diversidad en la consecución del consenso. Entendido éste en un sentido restrictivo y poco enriquecedor, “acuerdo de mínimos”, pero que se puede entender de otro modo como complementariedad y suma de aportaciones “acuerdo de máximos” en los que no es necesario que todo el mundo se sienta reconocido, pero si en mutuo acuerdo, que facilita el tránsito en la acción, la convivencia, la toma de decisiones, la gestión, etc., en suma la democracia real.

Según Haerberli y Audigier (2009, p.28).

En efecto, por una parte, la constitución y el mantenimiento de la comunidad política implican necesariamente acuerdos y compromisos que dejan en parte de lado la diversidad de los individuos, su singularidad, su particularidad, en beneficio especialmente de una acción colectiva permitida por la decisión consensuada de un funcionamiento pacífico del espacio colectivo.

Por otro lado, la participación como toma de decisiones, significa esa aportación individual, que cada persona hace en el grupo o comunidad, a través de su opinión, reflexión, punto de vista o propuesta, para llegar a elegir la/s más interesante/s para el colectivo en cada momento. Es el reconocimiento de los derechos y obligaciones individuales por el hecho de pertenecer al grupo, por tanto “la participación se basa en la expresión de puntos de vista potencialmente diferentes o incluso divergentes, en la oposición de intereses, de desacuerdos entre los individuos” (Haerberli, Audigier, 2009, p.28). El reconocimiento de la identidad de cada persona, la capacidad de decir su palabra, junto con la valoración de la diversidad son elementos cruciales para

¹¹ Ver las experiencias de CEIP Andalucía en:

http://aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/CEIP_ANDALUCIA%20Sevilla.pdf y CEIP Adriano del Valle en:

<http://redipe.blogspot.com.es/2011/11/ceip-adriano-del-valle-una-experiencia.html>

que la participación tenga sentido para las personas, en primer lugar, y para los colectivos a los que pertenecen y las instituciones.

La participación no debe ser sentida, percibida o vivida como la asunción de opiniones, puntos de vista, ideas, propuestas, ilusiones o sueños ajenos sino como una expresión de la realización personal de la ciudadanía en la comunidad. Produciendo una cohabitación entre ambas dimensiones humanas, la individual y la colectiva, para ello tiene que haber un diálogo intersubjetivo (Muñoz, 2003), en el que la persona se sitúe como interlocutora, que expresa y escucha a la otra. Estas relaciones entre comunicación y participación nos aportan mucha información respecto a las relaciones que establecen entre sí cada una de ellas y con respecto a las cuatro ciudadanía (ciudadanía técnica, política, asociada y no asociada), a la hora de analizar los estilos, ya sean estos de carácter más horizontal o vertical, democrático o jerárquico.

La escuela como espacio de democracia, participación e inclusión tiene el reto en este siglo de hacer sentir a todas las personas que conforman la comunidad escolar, haciendo especial incidencia en niños, niñas y jóvenes, para que se sientan profundamente escuchados, tenidos en consideración y valorados en los procesos de toma de decisiones.

Todo tiene una fuerte influencia sobre el modelo cultural dominante en las sociedades capitalistas, donde el tiempo, los resultados, el corto plazo, el pragmatismo y el utilitarismo parecen haberse apropiado de las relaciones humanas, de la acción educativa y del afecto. Estamos obligados a repensar, re-crear la escuela entre todos y todas, con el co-protagonismo de niños, niñas y jóvenes, convirtiéndola en un espacio preparado de referencia para la sociedad, que pueda generar procesos de transformación en la comunidad, fuentes de luz que alumbren cada uno de los territorios.

La participación directa genera autoorganización y engendra procesos de democracias radicales, las que parten de la raíz y regresan a la raíz, a la esencia de lo humano. Estos procesos que pueden partir del contexto escolar y social, ayudan a construir la ciudad y el pueblo más habitable, donde nos sentimos reconocidas todas las personas que habitamos, niños, niñas, jóvenes y personas adultas desde nuestra diversidad inclusiva.

Podemos, es una oportunidad, hacer que nuestro pueblo y nuestra ciudad sea el espacio preparado ampliado de nuestro proyecto de educación democrática, porque amplía los espacios de construcción de ciudadanía, participación social, aprendizaje autónomo, un espacio de donde experimentar, innovar, investigar, ver-se, encontrar-se, reconocer-se e identificar-se.

Los procesos de participación ciudadana con co-protagonismo infanto-juvenil que generó el PPS en las diferentes ciudades y pueblos, es un campo de investigación para analizar los diferentes procesos y aprender. En el caso de Sevilla este sector de población proponía y decidía sobre el presupuesto de la ciudad, en Córdoba, lo hacían sobre un presupuesto específico, también existía la posibilidad de asegurar una partida del presupuesto para las propuestas hechas por ellos y ellas, y sumar sus propuestas al general. En algunos centros educativos como CEIP Adriano, CEIP Juan Sebastián Bandarán (Sevilla) optaron por trasladar el presupuesto participativo a la gestión escolar. Los niños y niñas decidían sobre el 1% del presupuesto de la escuela, por tanto cada una de las experiencias que ponemos en marcha cuestiona el modelo dominante, genera oportunidades para experimentar.

En el caso de los PPS, los niños, las niñas y los jóvenes (menores 16 años) cuestionaron las reglas del juego, esto fue posible a dos hechos: su toma de conciencia sobre el derecho propio a participar en el presupuesto municipal igual que el resto de la ciudadanía, el apoyo brindado por el Equipo Laboraforo.

Esto llevó a que en los años 2006 y 2007 se propusieran enmiendas al Autorreglamento de los Presupuestos Participativos¹², como que: “los/as niños/as, chavales/as y jóvenes pudieran votar en las Asambleas de Zona a partir de los 10 años” (en 2006) que no prosperó, al año siguiente (en 2007) siguiendo una estrategia de demostrar su valía y para que pudiera ser aceptada la propuesta se propuso votar a partir de los 12 años, no sin negociaciones entre los participantes que realizaban las propuestas de enmiendas, que no prosperaron por un corto margen en los resultados de las Asambleas de Autorreglamento. Ese mismo año también propusieron: “que aparezca el término de niños/as, chavales/as y jóvenes al referirse a los/as participantes”, alegando que lo que no se nombraba no existía, y ellos/as querían visibilizarse en el «texto legal del autorreglamento», y por último “que existiera un grupo de dinamizadores/as que apoyase la participación de niño/as, chavales/as y jóvenes, al igual que existía un equipo técnico que apoyaba la participación de las personas adultas”. Estas dos últimas propuestas fueron apoyadas por la mayoría de la ciudadanía en las Asambleas de Autorreglamento del año 2007, y aparece recogido en los artículos 17 y 19.3 de los autorreglamentos de 2007/2008, 2008/2010 y 2010/2012. En este último año sólo se hace mención al sector infantil, y se sustituye en el artículo 17 el término grupos motores por la idea de un foro infantil, que de algún modo desarticula la red de grupos motores, las asambleas sectoriales y la consideración de su participación en este espacio del que disfrutaban ya sólo las personas adultas.

Estas enmiendas provocaron reacciones políticas en contra, en el seno del propio gobierno municipal, y en la oposición, que se trasladaron a los medios de comunicación con titulares como: “Los niños/as de 12 años podrían decidir sobre los presupuestos municipales”¹³.

Puede ocurrir que la participación de este sector cuando parte del propio poder ejecutivo municipal, sea una simple estrategia para limpiar una imagen y/o conciencia de representantes que en definitiva son personas con una determinada trayectoria vital y profesional. Que puede servir como pretexto para ganar votos, atraer posturas más progresistas de nuestra sociedad y obtener mediante el acercamiento a este sector de población la colaboración

¹² Algunas de las cuales fueron aprobadas por la mayoría de las asambleas vecinales y otras no salieron por una diferencia de 14 votos.

¹³ Esta noticia aparecida en el periódico ABC, el miércoles 10 de enero de 2007, pág.12, medio periodístico de reconocida tendencia conservadora, aparecía en la misma página que se denunciaba el caso de las facturas falsas del Ayuntamiento de Sevilla. Bajo el título “Niños de 12 años podrían votar el destino de los presupuestos”: Proponen rebajar la edad mínima para participar en los Presupuestos Participativos, en el desarrollo del artículo se atacaba al proceso de los Presupuestos Participativos desacreditándolos ante la posibilidad de que l@s niñ@s pudieran dictar los designios del erario público, así como generando la idea de que los niños no participaban aun cuando lo hacían desde finales del 2004. En otro artículo de El Correo de Andalucía también del 10 de enero, pág. 11 se titulaba “Los niños piden su derecho al voto”: Un grupo de chavales quiere intervenir en los presupuestos participativos.

de padres y madres. También puede subyacer una inquietud por hacer algo nuevo y diferente que resulte innovador, y/o la preocupación ante la falta de implicación de la población juvenil en los asuntos que preocupan a representantes políticos, padres, madres, profesorado, educadores, etc.

La participación de niños/as y jóvenes en contextos de educación escolar y educación social puede generar transformaciones al menos en cinco ámbitos como son: el tejido social, las familias, las escuelas, el gobierno municipal y en el caso de los PPS, también afectó a la propia universidad. Construyendo espacios afectivo-emocionales, lúdicos alternativos, de toma de decisión, acción, comunicación y formación que son fundamentales desde la perspectiva de la participación ciudadana, la facilitación y la dinamización social, como se puede visualizar en la figura 3.13.

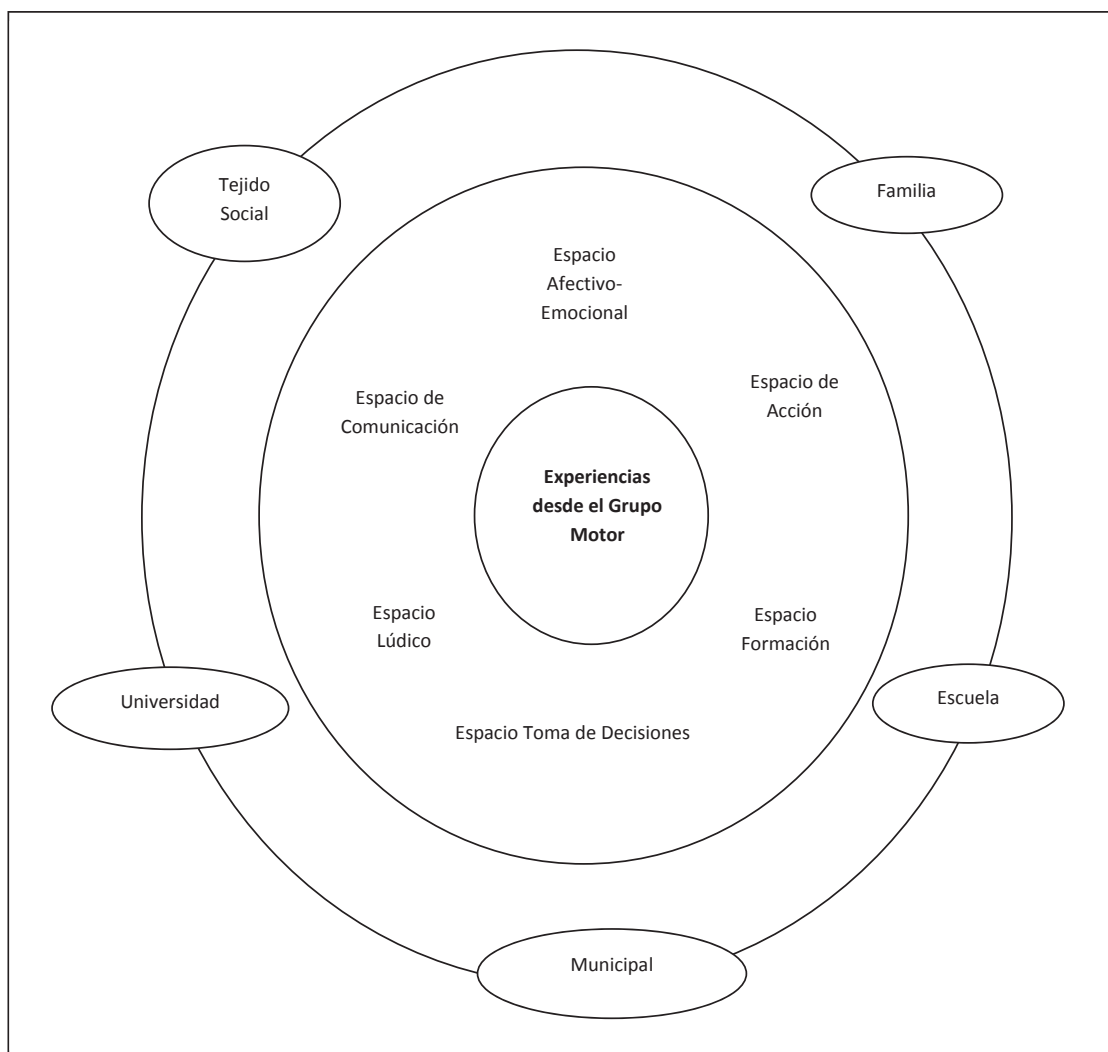


Figura 3.13: Espacios y ámbitos sobre los que actúan los PPS. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.112.

Sin embargo valga como argumento, que solamente se está cumpliendo con lo que hemos establecido en diferentes documentos legales, el punto de

partida del análisis es muy diferente para quienes no cuentan realmente con “derechos sociales reconocidos que se vean satisfechos”, a pesar de que la Convención Internacional de los Derechos del Niño está suscrita por el Estado español y existe la propia LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil donde se enuncia la concreción de algunos derechos fundamentales como el de acceso a la información, a la libertad ideológica, a la asociación, participación y reunión, derecho a la libertad de expresión y a ser oído, junto con un conjunto de medidas e instrumentos que ayuden al desarrollo y consecución de estos. Pero en la práctica son las personas adultas las que ven satisfechos el derecho de sindicarse, asociarse en entidades de carácter vecinal, familiar, profesional o como consumidores, y además tienen la posibilidad real de elegir, reivindicar y visibilizar sus demandas. Encontrando el sector de niños, niñas y jóvenes enormes trabas legales, de índole familiar y otras relacionadas con la vida cotidiana que les impide hacer efectivos estos derechos que en las declaraciones internacionales y las leyes quedan tan lustrosamente adornadas.

Resulta llamativo comprobar que en el Autorreglamento de los Presupuestos Participativos de Sevilla 2010/2012 (Ayuntamiento de Sevilla 2010, p.6) se modificase la edad de votación de niños y niñas, rebajándose a 10 años, recogido en el artículo 8.1, cuando progresivamente se habían desmantelado las estructuras de dinamización y participación de los grupos motores para este sector de población.

Los procesos de participación generan dinámicas de transformación social en lo micro, meso y macro como se analiza en Ruiz-Morales (2014), Valderrama (2012) y Rubio (2016) y tienen un potencial de transformación que afectan al individuo, al grupo, a la institución y a todo el territorio.

Cada una de estas dimensiones de la realidad reciben impacto de los procesos de dinamización y participación escolar y social, por tanto en todas ellas deben ser analizadas las repercusiones para que no desaprovechemos, o dejemos de valorar ningún efecto.

3.3.1 Consejos de representantes en los centros educativos

La existencia de los Consejos de Delegados en los centros educativos es tan habitual como anecdótico es su papel en la vida del centro, en la toma de decisiones y en la gestión. Sin embargo quedan regulados por Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, del mismo modo que es sustancial su papel en la elaboración de los Planes de Convivencia en los centros escolares.

En la órbita de lo que se venía haciendo en otros centros educativos como el Colegio Público “Ana Soto”¹⁴, de Albacete, donde se pone de relevancia la importancia de una escuela abierta donde se reconozca el derecho a la participación de todos los sectores que constituyen la comunidad educativa y que aparece recogido en el Proyecto Educativo de Centro. Se plantea un calendario de reuniones mensual para los Delegados de 5º y 6º, en este órgano son elegidos el representante en el Consejo Escolar y de las comisiones de trabajo: Convivencia, Actividades Culturales, Salud Escolar, Comedor, Cooperación y Solidaridad, Programa de Gratuidad de los Libros de Texto, etc. La participación se desarrolla en el contexto del aula, los procesos de aprendizaje, la relación con las familias. Algunas estrategias que se utilizan para facilitar la participación son el cuaderno de bienvenida, aula abierta, circulares, agenda escolar, etc. En este centro el alumnado participa en la evaluación interna del propio centro educativo, realizando propuestas de varios tipos que tienen que ver con la limpieza de los servicios, reducir la agresividad, utilizar adecuadamente el material del centro y otras.

Nos parece importante profundizar al menos sobre una experiencia de Consejo de Delegados y Presupuesto Participativo del Colegio de modo detallado, en base a esta se realizó un trabajo de investigación con las metodologías de investigación acción y estudio de caso (Ruiz-Morales, 2014). De este modo pretendemos sirva de testimonio, para que cualquier profesional pueda encontrar el proceso descrito, si bien puede completarlo en Conde y Reina (2008, pp. 50-61).

La experiencia reseñada al principio guarda mucha semejanza con la que el Equipo Directivo, durante los cursos que van del 2003/2004 al 2007/2008 desarrollara en el CEIP Adriano, y que suma a sus iniciativas los Presupuestos Participativos del Colegio (PPC)¹⁵, propuesta que emerge de la propia puesta en marcha de los PPS, a los que se vincula el centro en diciembre de 2004, y que hace extensible a través de la Junta de Delegados al resto del centro el Jefe de Estudios donde se puede leer en el acta (figura):

6. Presupuestos Participativos. El J. Estudios explica la intención de que nuestro Colegio colabore en la elaboración de propuestas para incluir en los presupuestos del Ayuntamiento las necesidades que los alumnos y alumnas del barrio detecten en el mismo. Para ello se informará al profesorado el Martes, 21 de diciembre y posteriormente, de incluirnos en esta iniciativa, contar con el alumnado de nuestro Colegio. En caso afirmativo se les volvería a explicar más detenidamente.

Figura: Punto 6 del acta de la Junta de Delegados del CEIP Adriano. Fuente: Acta nº2 de la Junta de Delegados del CEIP Adriano.

¹⁴ Equipo docente del Colegio Público “Ana Soto” (2004:6): Un cauce de participación: La Junta de Delegados. Ver web: <http://edu.iccm.es/cp/anasoto/presentacion.htm>

¹⁵ Conde y Reina (2008, pp.50-61). En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco (2008).

Según el propio director reconoce (Conde y Reina, 2008, p.51), Si hemos de ser sinceros, no había, en un principio, más pretensión que ésta. Incluso la cantidad en la que se había pensado era algo mínimo, simbólico: nos iba a ayudar explicar un Proyecto de trabajo que creíamos de más envergadura y en el que deseábamos entrar del lleno: los Presupuestos Participativos de la ciudad de Sevilla.

Durante el curso académico 2004/2005, los PPC y los PPS de la mano, empezaron a mostrar sus potencialidades en las prácticas educativas escolares de la mano de dos maestras Encarna Bravo y Santi Sánchez que con la propuesta didáctica: “¿investigando nuestro entorno para construir las propuestas? . Que desarrollaron ese año con alumnos/as de 2º curso consiguieron trabajar el currículum escolar de un modo más social, abierto, flexible y participativo. Como explican ellas mismas en la ponencia que presentaron al I Foro de Experiencias: Construyendo ciudadanía desde los presupuestos participativos con los/as niños/as, chavales y jóvenes de Sevilla.

Además de esta vertiente social había otro factor importante desde el punto de vista pedagógico, era otra forma de trabajar diferentes aspectos del currículo tanto de lengua, como de mates o de conocimiento del medio. Cuando nos pusimos en marcha lo primero que tuvimos que hacer fue explicar que era eso del “presupuesto” y de “participación”. Nos resultó fácil puesto que el centro se planteó esta idea a través de los presupuestos del colegio. El centro destinó un 1% de los presupuestos para que fueran los propios alumnos/as lo que decidieran qué hacer con ese dinero. (Bravo y Sánchez, 2008, p.63¹⁶)

La conexión entre PPS y PPC es constante, así Delegados de tercer ciclo, Director, Presidenta del AMPA, Coordinadora del primer ciclo y el Jefe de Estudios se reúnen y levantan acta en la que aparecen como firmantes Jefe de Estudios y Secretaria (alumna de sexto curso). Se reúnen para tratar el punto único: “los Presupuestos Participativos del Colegio”, y se acuerda aumentar la cuantía económica de 90€ a 180€, que voten todo el alumnado (primera experiencia de sufragio universal), la fecha en la que se procederá a la votación, el próximo 25 de mayo, el horario por ciclos y lugar así como el listado definitivo de las propuestas. En estos momentos ni si quiera se incluía a educación infantil que si aparece en el acta de 27 de abril, lo que significa que niños y niñas desde los 3 años hasta los 11 años participan de los procesos.

Expresaban Conde y Reina (2008:50)¹⁷:

No hubo de pasar mucho tiempo antes de darnos cuenta de que esta vía que habíamos tomado nos iba a permitir cubrir una serie de objetivos, ajenos, en principio, a la idea inicial que, adecuadamente tratados, nos permitirían elaborar un Proyecto de Participación con nuestro alumnado con posibilidades a corto, medio y largo plazo”

(...)

“Así, caemos en la cuenta de que por este camino:

1. Damos a nuestro alumnado la oportunidad de tomar conciencia del Centro al que asisten y de sus necesidades.

(...)

2. Involucra a nuestro alumnado en la organización y el funcionamiento del Centro.

(...)

3. Se introduce al alumnado en el juego democrático real.

(...)

¹⁶ En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco (2008).

¹⁷ Ibidem

4. Les damos la oportunidad de aplicar a la vida real los aprendizajes escolares

Llegaron a aplicar un proceso de co-gestión por el cual con las propuestas que fueron saliendo de los PPC ese año los proponentes y el resto de compañeros debían presentar un presupuesto con la referencia del establecimiento, el material y el coste, como explicaba Conde fue un modo de intentar implicar a las familias, que precisamente reconocían el profesorado eran las grandes ausentes en todo el proceso, y las máximas responsables de que los niños participasen en el grupo motor por las tardes, al finalizar el horario escolar.

En la Junta de Delegados, durante los cursos 2004/2005 y 2005/2006 participaron niñas/os de 5º y 6º curso, sólo durante el último trimestre se facilitaba el acceso de los/as niños/as de 4º.

Posteriormente durante los cursos 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009 Mercedes Rivero se hizo cargo de dinamizar, coordinar y facilitar el desarrollo de la experiencia de la Junta de Delegados que durante este año pasó a denominarse Consejo de Delegados, Mercedes Rivero, ella era la maestra especialista de Música, y no tenía representación en el Equipo Directivo. Este había cambiado completamente en el curso 2007/2008, a pesar de ello continuaba la experiencia, muestra del compromiso del profesorado y el alumnado.

Podemos concluir que durante estos tres años se producen cambios sustanciales en la metodología, el papel de los delegados y los representantes, la relación del cole con el proceso de los PPS, la consolidación del propio Consejo de Delegados y el empoderamiento de niños en el proceso de participación.

Ya en noviembre del curso 2006/2007, participaban niños y niñas de 4º, 5º y 6º curso, pero faltaban representantes de 1º a 3º, y esto se hizo realidad en la reunión del 30 de noviembre de 2006, con una convocatoria que modificó los modelos que hasta ese momento se venían utilizando y que tuvo como en tantos otros cambios mucho que ver el trabajo de colaboración entre CEIP Adriano y Equipo Laboraforo (figura 3.14).

A partir de este momento empezó toda una dinámica de construcción colectiva y participativa desde las concepciones, ideas, propuestas, intereses, necesidades y protagonismo de niños y niñas, y con el apoyo de personas adultas del equipo directivo, equipo educativo y Laboraforo.

Los temas tratados en las reuniones, como se puede observar en la relación que se presenta a continuación, fueron ampliándose con la participación de niños y niñas, ahora sí todos y todas, esto tuvo consecuencias sobre el enriquecimiento experiencial, desde un punto de vista cognitivo, procedimental y actitudinal. Se dieron continuidad a algunos temas que venían tratándose se ampliaron con otros, de un modo más autosuficiente y con el co-protagonismo de niños y personas adultas.

- Ideas, propuestas, análisis y concepciones del alumnado sobre el centro, el barrio, la ciudad y otras realidades.
- Organización y funcionamiento de la Junta de Delegados/as y funciones de los/as representantes.
- Revista escolar “El tintero”.
- Campañas de limpieza y ahorro de energía y agua.
- Participación, procesos de autogestión y sugerencias para celebraciones y actividades del centro.

PROPUESTA DE ORDEN DEL DÍA

FECHA: JUEVES 30 DE NOVIEMBRE DE 20006

- Traer propuesta por clase para las actividades de Navidad.
¿Qué queremos hacer para finalizar el Primer Trimestre?
- Información sobre la incorporación de nuevos miembros a la Junta de Delegados (primero, segundo y tercero).
Bienvenidos.
- Presupuestos participativos
 - o La Junta de Delegados como vínculo con el grupo motor
 - o La Junta de Delegados como puente de comunicación
 - o Organización del foro de actividades
 - o Los niños/as del grupo 6ºB, 4ºB y 4ºA
- Incorporar niños de cada clase
 - Proponer actividades y cómo realizarlas.
 - Reunión los lunes de 17 a 18'15
 - Propuesta para el Foro de febrero
- Pregunta: ¿Cuándo comentan los puntos tratados en la Junta de Delegados?

- PROPÓN OTROS ASUNTOS PARA EL ORDEN DEL DÍA:

Figura 3.14: Propuesta de orden del día del consejo de delegados. Fuente: Elaborada por Mercedes Rivero.

- Presupuestos participativos del cole y Sevilla.
- Evaluación interna del centro y aspectos a mejorar elaborado por todas las clases: aplauso, crítico y sugiero.
- Evaluación trimestral del Consejo de Delegados/as.
- Proyecto Ecoescuela.
- Proyecto “Todos/as podemos enseñar, todos/as podemos aprender”.
- La mediación y la convivencia escolar.
- Proyecto CREA (centro de recursos de enseñanza y aprendizaje).
- Análisis, canalización y resolución de los conflictos socioambientales.
- Programas de radio en Radiópolis.

- La participación de niños en el cole.

Todos estos temas fueron seguidos de dinámicas de comunicación más amplias, no exentas de dificultades que provenían de las resistencias de algunos maestros, que en el mejor de los casos simplemente dejaban hacer y que algunos que los niños denunciaban en las reuniones porque no les permitían explicar los temas tratados y mucho menos trabajarlos. Estas dinámicas hicieron posibles los procesos de construcción de conocimiento, la interacción de niños de distintas edades, procesos de toma de conciencia sobre el valor de su participación, etc.

El rol de la coordinadora y dinamizadora del Consejo de Delegados cambio a lo largo de la experiencia producto de su propio proceso de autoformación, también vieron cambiar sus papeles niños y niñas con multitud de consecuencias que se describen pormenorizadamente en Ruiz-Morales, 2014. Algunas maestras de estos niños, se vieron sorprendidas y desbordadas, pero supieron estar a la altura de las circunstancias apoyando, colaborando y facilitando, el propio director reconoció durante una entrevista que no salía de su asombro, y el recién incorporado Ramón (director que sustituyó en 2007 a José Luís) brindó todo su apoyo a la experiencia desde el conocimiento de la misma, la sorpresa que significaba para él encontrar niños y niñas que desde primero participaban y apuntaban en sus cuadernos los acuerdos y tareas que más tarde comunicaban en sus aula. Como también ocurrió con el propio investigador-dinamizador-facilitador externo (Equipo Laboraforo) que descubrió que la escuela con todas sus dificultades, condicionantes y restricciones también puede aportar experiencias significativas y formativas como ésta.

Este proceso que se ha descrito en este momento de forma somera, intenta resumirse en la siguiente figura 3.15.

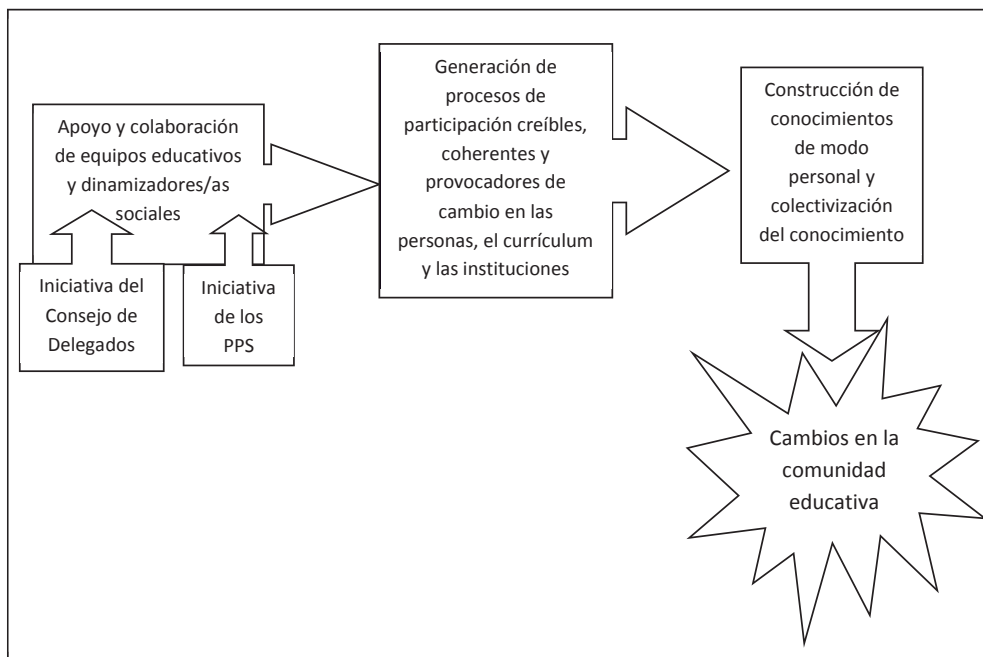


Figura 3.15: Procesos de autoformación seguidos en el consejo de delegados. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.61.

3.3.2 Los planes de convivencia y la mediación, oportunidades para la autogestión

Los planes de convivencia, al amparo del Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos han tenido un impacto muy positivo sobre las realidades de los centros educativos, en contextos socioeconómicos cada vez más complejos y diversos. En estos años en los que se fragua y pone en marcha este decreto, la participación de jóvenes en los institutos ha ido configurando un escenario distinto en relación con el número de iniciativas que afectan al propio centro y al barrio, este último a través de los PPS.

Entre los institutos que participaron en el proceso de los PPS nos gustaría profundizar en tres experiencias que han tenido una singular repercusión sobre la convivencia, se trata de los centros el IES Diamantino García Acosta, el IES Félix Rodríguez de la Fuente, el IES Julio Verne, todos ellos situados en la ciudad de Sevilla. Estos centros fueron centros de atención en el trabajo que Ruiz-Morales (2014) realiza para analizar las experiencias educativas y participativas en la ciudad de Sevilla, como parte del trabajo de campo en otros contextos sociales y escolares (figura 3.16).

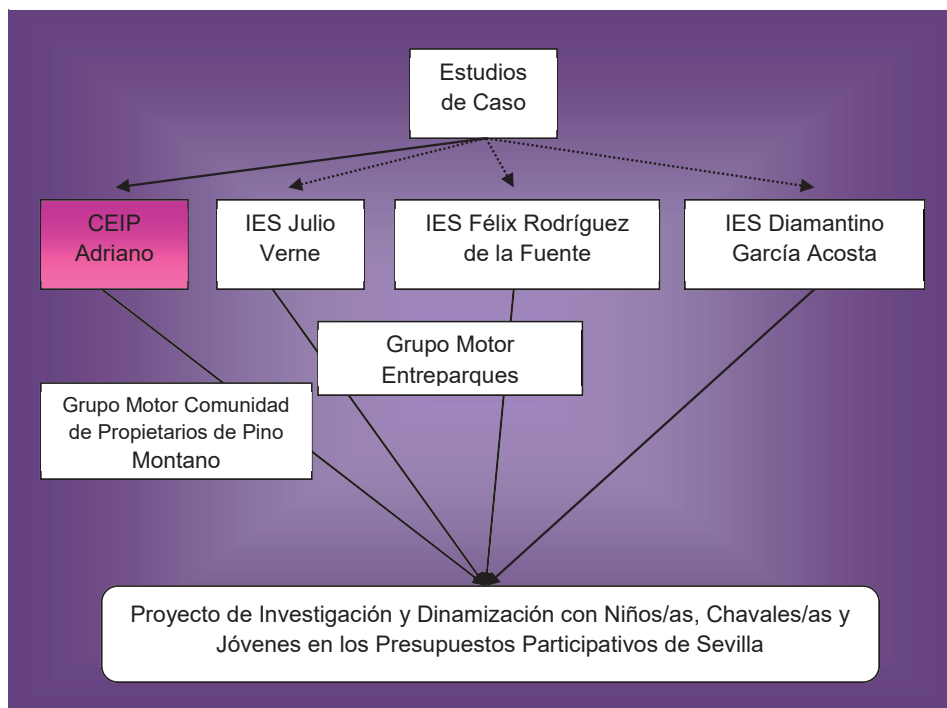


Figura 3.16: Estudios de caso trabajados durante la investigación. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 267

Una muestra fue lo ocurrido en la Comisión de Cultura del IES Félix Rodríguez de la Fuente, donde la profesora encargada de las actividades culturales acostumbraba a diseñar la semana cultural del centro con un

conjunto de actividades que ella veía interesantes y para las que sólo pedía/facilitaba la colaboración del alumnado. Se vio desbordada por los planteamientos que miembros del grupo motor, que a su vez era alumnado del centro, le hacían en cuanto a su papel en relación con el diseño, organización y ejecución de la semana cultural. Algo similar sucedió en este centro y en el IES Julio Verne cuando en los Consejos de Delegados se analizaban los modos al uso de desarrollar las reuniones y el bajo interés que mostraban el alumnado, en contradicción con cómo se mostraban de participativos en las reuniones del grupo motor de Entreparkes.

Esto en algunos casos pudo ocurrir fundamentalmente porque estos enfoques pedagógicos, las estrategias metodológicas y la base ideológica no se habían integrado suficientemente en la praxis educativa. Sin embargo, el resultado ha sido muy desigual en los casos del IES Diamantino García Acosta y el CEIP Adriano puesto que han tenido una continuidad entre las metodologías participativas y estilos democráticos existentes en el proceso de dinamización y participación del Consejo de Delegados y los grupos motores de Su Eminencia y Pino Montano. Posiblemente porque existía en ambos casos profesorado implicado con confianza en el saber hacer, en el criterio, las competencias y el potencial humano del estudiantado.

Durante el tiempo que duró el trabajo de investigación de los PPS, distintas profesoras de secundaria afirmaban que la formación del profesorado no es suficiente en relación con estos temas, que en ocasiones se remite uno a las experiencias personales que haya tenido como vecina, ciudadana, miembro de alguna asociación, formas tradicionales de reuniones de delegadas, intentando incorporar aquellas ideas o experiencias que algún compañero ha compartido contigo. Esto unido a la poca sistematización que en general se hace sobre la práctica educativa y la profesión docente por los propios profesionales de la educación genera una realidad incierta de ensayo y error, y aislamiento.

En las familias también se han producido situaciones interesantes por parte de padres y madres de estilos más tradicionales y conservadores y otros de planteamientos más progresistas. En ambos casos los niños y jóvenes han provocado una visión diferente de lo que son sus posibilidades, capacidades y criterios, y las reacciones han sido de apoyo, colaboración, resistencia, e incluso rechazo, llegando a negarse la participación de hijos por motivaciones políticas desde una visión partidista propia de las personas adultas. En la mayoría de los casos la sorpresa y la satisfacción se dibujaban en las miradas de las personas adultas que comprobaban que los niños, chavales y jóvenes opinaban, reflexionaban, proponían y actuaban en temáticas que creían alejados de sus intereses y capacidades, dejando un espacio a la reflexión sobre su papel como padres y madres. Simultáneamente surgía una duda mayúscula en relación con la visión que la sociedad, y muy especialmente los medios de comunicación, nos muestran de la niñez y la juventud.

No han faltado reuniones y asambleas donde las personas adultas, tanto ciudadanías técnica, como política y en general, han pasado de una actitud paternalista al reconocimiento de la autonomía, los análisis, las buenas ideas y las propuestas que hacían los niños y jóvenes en relación con su calle, las zonas deportivas, las plazas, su barrio y la ciudad, llegando a mostrar de un modo muy sencillo y directo las contradicciones entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se dice que se hace, que normalmente no se corresponde con un

proceso participativo. Max-Neef (1986, pp.196-197) lo expresaba de esta otra manera: “Me parecía que si los niños pudieran revelar libremente su visión de la sociedad, de la escuela, de la autoridad, del trabajo y del futuro, los problemas más fundamentales y urgentes de su sociedad podrían presentarse de la manera más pura posible”. En esta misma perspectiva podemos situar a Riechman (2007, p.117) en su ecopoemario.

¡Qué manía de llamar utópico a lo que no permiten!

EL ROTO

Quien afirma que no hay alternativas
es el mismo
que tiene poder para destruirlas.

Quien afirma que alguien es basura
es el mismo que lo arrojó al muladar.

Más allá de los presupuestos participativos, conviviendo con ellos, en ocasiones como reflujos de los procesos participativos de los grupos motores y como consecuencia del trabajo de dinamización realizado en los centros educativos, entidades sociales, etc., se han construido, en Sevilla, diferentes experiencias que podemos calificar de buenas prácticas. Son iniciativas innovadoras que surgen de estilos democráticos, generan tendencias, provocan cambios significativos en el estudiantado y profesorado que han participado y en casos muy concretos por la repercusión en la vida cotidiana del centro, y también por ser propuestas educativas transformadoras que enriquecen un panorama educativo bastante aburrido, homogéneo, triste, anquilosado en tradiciones educativas que han demostrado no servir en el presente y dar pocas respuestas al futuro.

Queremos poner en valor la experiencia que durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007, el IES Diamantino García Acosta puso en marcha en Su Eminencia, barrio obrero y azotado por la droga en la ciudad de Sevilla. A partir de este proceso de PPS y conectándolo con la iniciativa de la puesta en marcha del Consejo de Delegados, desde una perspectiva participativa, se desarrolló un trabajo de análisis sobre la convivencia en el centro, la elaboración de propuestas para mejorarla por parte del estudiantado y la intervención en la gestión de las actividades del Plan de Acompañamiento. De modo, que a través de un proceso consultivo y deliberativo, se realizaron propuestas de actividades educativas que podían servir como elemento motivador y enriquecedor en las tardes de los martes y los jueves, que se dedicaban en este centro para apoyar el desarrollo educativo de niños/as y jóvenes que partían de situaciones más desfavorecidas.

Entre las propuestas que se hicieron y desarrollaron, en algunos casos buscando los propios protagonistas el modo de realizarlas estaban:

- Taller de estética y peluquería.
- Taller de graffitis (puede estar aprobada por presupuestos participativos).
- Fiesta en un día del fin de semana (con música, juegos, barbacoa, conciertos, bebidas sin alcohol, flamenco, etc.) que

dio lugar a las Actividades de Ocio Nocturno en el Centro Cívico de Su Eminencia durante el año 2017.

- Taller de bailes (reguettón, capoeira, danza del vientre, etc.)
- Semana cultural en el instituto.

Paralelamente el grupo de estudiantes del Consejo de Delegados se comprometió a realizar una labor de diagnóstico sobre los conflictos que identificaban en el centro, intentando caracterizarlos, para posteriormente en una sesión de trabajo hacer propuestas para prevenirlos y de qué modo abordarlos. Todo este trabajo fue aportado por este sector a la comisión de convivencia del centro encargada de hacer el estudio y propuesta del Plan de Convivencia para el IES Diamantino García Acosta.

El primer resultado no se hizo esperar, el sector de estudiantes se sentía partícipe de la elaboración de un documento que servía para mejorar la convivencia, el segundo es que disminuyeron el número de conflictos y el tercero fue la creación de una comisión de convivencia y mediación co-participada por profesorado, familias y estudiantes.

Todo ello sigue la lógica de lo presentado anteriormente en el caso del CEIP Adriano o de la experiencia que atesora Trabenco, un referente vivo de las prácticas de educación democrática de los años 70. Alonso y Víctor (2008, pp.35-44)¹⁸ señalaban la importancia de los orígenes, el proceso evolutivo seguido por una cooperativa, la implicación de las familias, los principios pedagógicos ambiciosos del equipo educativo, un organigrama donde llama la atención la asamblea de familias, de niños y niñas, y como no podía ser de otro modo, el inestimable esfuerzo por seguir reflexionando sobre la práctica para aprender en comunidad.

La cultura de la mediación tan instaurada hoy en los centros educativos, donde el papel del alumnado se entiende como fundamental, puede ser el punto de partida para generar nuevos procesos participativos que corresponsabilicen al alumnado en la gestión del centro.

No importa por dónde empezar, pero urge desde la escuela seguir dando oportunidades para que niños y niñas sepan valerse por sí mismos en una sociedad democrática moderna. La mediación y la convivencia son dos buenos motivos para que todo lo aprendido se pueda transferir a una sociedad, a la que mucha falta le hacen dosis de estos dos remedios.

¹⁸ En Ruiz, Valderrama, Rubio, Limón y Carrasco (2008).

3.3.3 El plan de apertura en los centros educativos desde las ideas y propuestas del alumnado

La apertura de los centros en un horario casi ininterrumpido, que regulan las administraciones autonómicas, para el caso de Andalucía según la *Orden de 17 abril de 2017, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares, así como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía fuera del horario escolar*¹⁹, busca que los centros educativos sean un recurso más para la comunidad, un espacio donde conciliar la vida laboral y familiar, donde seguir aprendiendo en un horario extraescolar.

La autonomía de que gozan los centros educativos para gestionar su presupuesto e instalaciones, no ha cuajado lo suficiente sobre una perspectiva más autogestionaria de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, entidades) (figura 3.17). No se ha conseguido romper la inercia que la escuela tiene en su dependencia con la administración autonómica.

En la práctica los centros educativos realizan la programación de actividades extraescolares en base a la oferta que proviene de las administraciones municipales para realizar talleres, escuelas deportivas y otras actividades, y en ocasiones cuenta con la oferta de empresas que se ofrecen para llevar ella esta propuesta. En algunos centros de secundaria, como ya se explicó, optaron por poner en marcha un plan de acompañamiento educativo, donde reforzar los aprendizajes y experiencias del alumnado tomando en consideración sus intereses.

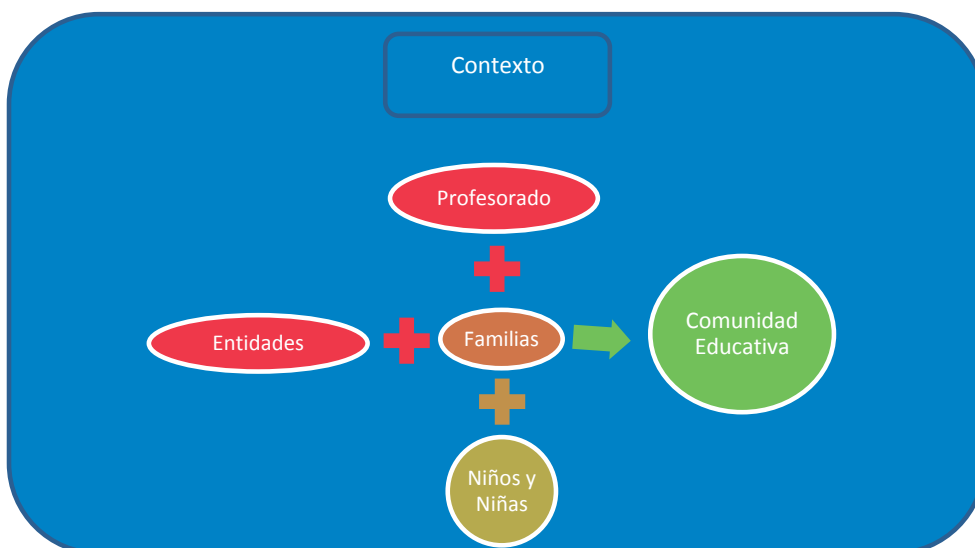


Figura 3.17: Elementos de la Comunidad Educativa. Fuente: EP.

¹⁹ Publicada en BOJA nº 78 de 26/4/2018.

La escuela puede incorporar la iniciativa social a través del Plan de Apertura de Centros en dos sentidos muy enriquecedores, por un lado para generar espacios de corresponsabilidad con niños, niñas y jóvenes del centro y del barrio. Puesto que pueden participar personas que no pertenecen a la comunidad educativa del centro. De este modo el centro genera un proceso de consulta, para recabar aquellos centros de interés, a través de propuestas que pueden venir de toda la comunidad educativa, y solo posteriormente busca entre la oferta y la iniciativa municipal y privada posibles actividades que se adecuan. Asegurando no solo una población para dichas actividades, sino dando respuesta a las propuestas y generando un proceso de participación a coste cero (figura 3.18).

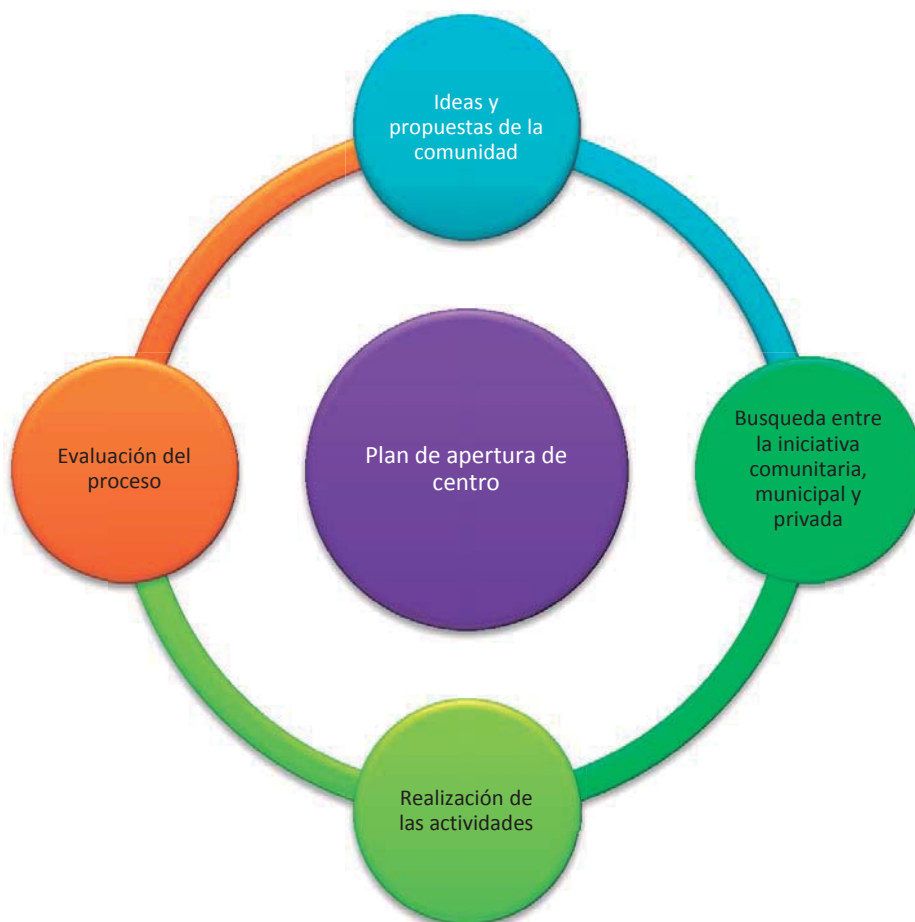


Figura 3.18: Elementos del plan de apertura de centro participativo. Fuente: EP.

En todo caso aquella actividad que requiera de un servicio más especializado, que no puede ofrecer la iniciativa privada o municipal, se puede intentar dinamizar con los medios propios del centro. Por poner algunos ejemplos: un taller de grafitis, un cine-fórum, un huerto ecológico, etc., puede ser desarrollado por miembros de la comunidad educativa que tengan formación sobre estos temas. De este modo también se aprovechan los conocimientos y experiencias de la propia comunidad, recursos endógenos.

Por otro lado, también se puede incorporar al Plan de Apertura de Centros, la propia dinámica ya generada del Consejo de Delegados, la Comisión de Actividades Culturales, o alguna otra que sea delegada del Consejo Escolar. Finalmente, lo que se trata es de aprovechar la oportunidad que se brinda con la apertura de los centros, para que se generen procesos participativos y conectemos con iniciativas comunitarias.

La escuela debe desarrollar una perspectiva más participativa e integral sobre sus acciones que permita vincular el proceso de apertura del centro con la comunidad del territorio donde se ubica, a la vez que dar cauce a las iniciativas socioeducativas que parten de la propia comunidad educativa del centro.

La cosmovisión comunitaria, participativa e integral exige una formación de los profesionales de la educación, que permita implementar acciones con una mirada globalizadora que tome en cuenta diversos elementos: procesos de aprendizaje, contexto, metodología, conjunto de acciones, procesos comunitarios y participación, relaciones con otros centros y construcción de redes, repercusiones en el territorio, procesos históricos de la comunidad, materiales, ideas, intereses, sueños y necesidades, etc., sobre todo a los miembros de la comunidad educativa.

Esta perspectiva micro, meso y macro es crucial que el equipo educativo la vaya construyendo para poder ser consciente de las consecuencias de sus acciones (figura 3.19) en un proceso de investigación acción. Esta metodología de investigación nos es útil para indagar sobre los procesos que genera el Plan de Apertura de Centros en relación consigo mismo y la comunidad.

Cada elemento interacciona en su mismo nivel y con el de los niveles superiores e inferiores, de tal modo que no es posible desligarlos, la escuela debe planificar tomando en consideración el mayor número de elementos para aprovechar las sinergias que entre ellos se producen.

Diseñar un plan de apertura de centro desde una perspectiva participativa y comunitaria que tome en consideración entre otras personas al alumnado implica realizar un diagnóstico (evaluación de intereses y necesidades), diseñar una propuesta de acción (incorporando a representantes de la comunidad educativa), revisarla de modo dialógico con la comunidad, desarrollarla y evaluarla.

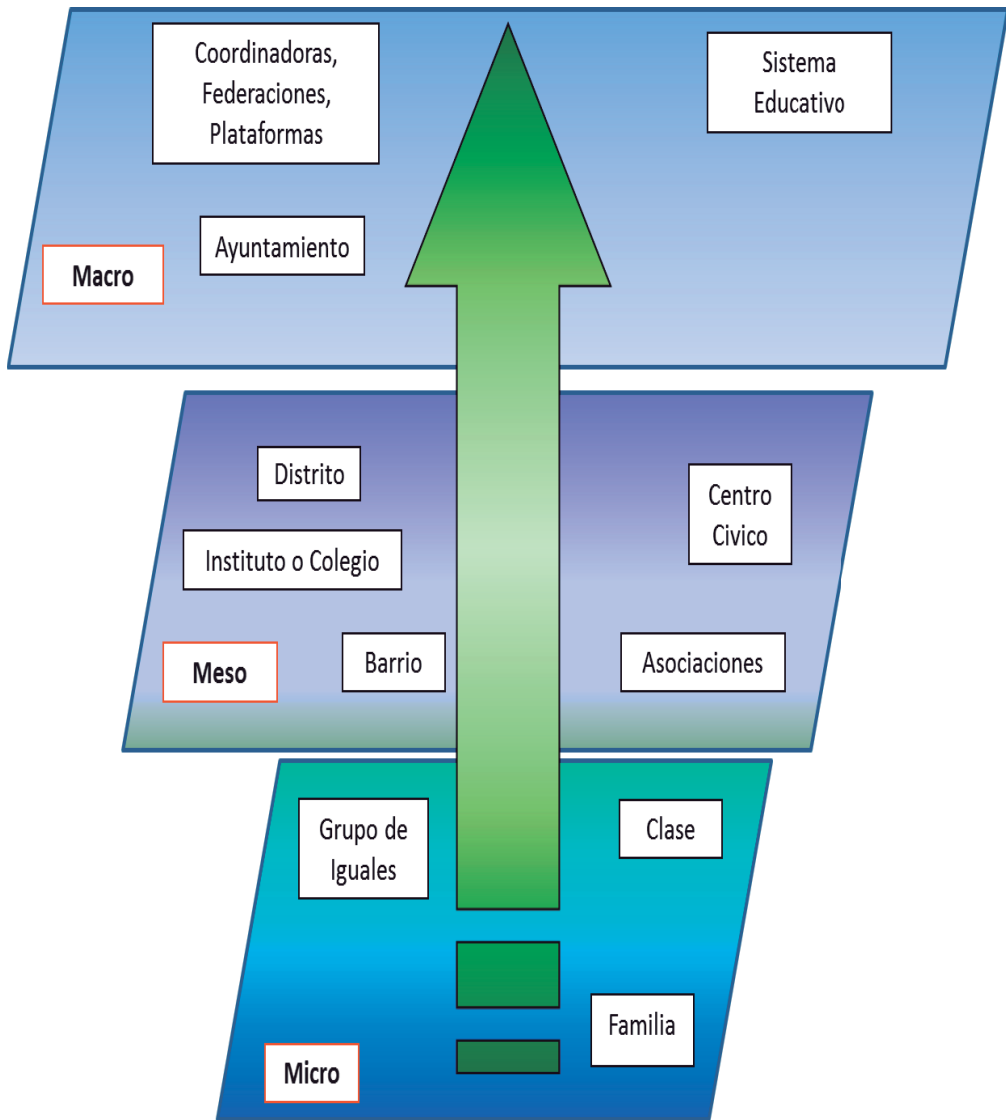


Figura 3.19: Niveles en los que se implementa la escuela. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, 300.

3.3.4 Las efemérides, una excusa para dinamizar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares y la comunidad

Estos días señalados en el calendario escolar, que se convierten en la vida del centro como en un respiro, en relación con las clases tradicionales, que se vienen desarrollando cotidianamente, son una actividad puntual sin mucha trascendencia.

Pero esto podría ser de otra manera, si los valoramos desde su dimensión curricular, participativa y comunitaria. La construcción de un currículum integrado, siguiendo lo expuesto con anterioridad, implica establecer una serie de conexiones entre los diferentes conocimientos, que bien puede realizarse a través de procesos de investigación en el aula, mediante trabajo por proyectos o proyectos de trabajo. El producto de estos proyectos se puede mostrar a la comunidad para enriquecer el conocimiento del resto de niños y niñas, a la vez que ver posibles conexiones entre lo realizado en unos grupos y otros de clase.

Esto no surge de modo espontáneo sino que hay que prepararlo a conciencia por parte del equipo educativo, de tal modo que se provoque esa conexión entre temáticas, niveles de profundización, etc.

Todo ello puede ser trabajado coincidiendo con las diferentes efemérides que vienen celebrando los centros educativos y que aparecen en los calendarios escolares. Para ello al principio de curso cada tutor y tutora desde la programación de aula debe hacer coherente estas efemérides con contenidos, objetivos y actividades que se desarrollan en el aula. Buscando una armoniosa conexión entre estos días y el propio proceso de aprendizaje.

En ocasiones se cambia hasta la programación para adecuarla a la preparación de la fiesta de los carnavales, la semana santa, la navidad, el día escolar de la no violencia y la paz (DENYP), etc. Lo que supone discontinuidades que lejos de beneficiar, interrumpen el normal proceso de desarrollo del aprendizaje que se está produciendo en ese momento.

Es coherente a la vez que ideal, que la trama de conocimientos que diseñamos para dinamizar los procesos de aprendizaje en el aula contemplen estas efemérides, o momentos que van a servir como parte del proceso o finalización del mismo.

Pongamos por ejemplo: el DENYP puede servir para cerrar un proyecto de trabajo realizado sobre los derechos humanos, la resolución de conflictos, la no violencia en la historia, etc., de igual manera el día del medio ambiente puede servir para arrancar un proyecto de investigación sobre los principales conflictos ambientales en el territorio, o para trabajar en la vida cotidiana los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), etc. El día de Europa se puede convertir en el escaparate de una Gymkhana, que algunos de los grupos de clase ha preparado para presentar los contenidos trabajados sobre la Unión Europea en el tercer trimestre.

La búsqueda del sentido educativo de estas efemérides, nos lleva a programar de modo más consciente, también a aprovechar los espacios de participación existentes para que programen actividades en estos días, que puedan servir para trabajar de modo más interactivo entre grupos-clase.

Venimos insistiendo hasta la saciedad, que muchos acontecimientos y acciones que desarrollamos en la vida escolar pueden ser aprovechados como

proceso de dinamización y aprendizaje de la participación. Solo falta cambiar el “chip” para que la mirada se vuelva más creativa, genere nuevos espacios y posibilidades para hacer aprendiendo y aprender haciendo.

Estos pequeños cambios, resultan muestras y testimonios de que algo está cambiando, cuando un centro se plantea trabajar por proyectos y mostrarlos el día de la Feria de las Ciencias, de algún modo está visibilizando su trabajo, el aprendizaje y la comunidad. Se está dando más importancia a los instantes y momentos que antes eran simples fechas señaladas en el almanaque, a buen seguro un aprendizaje que surge de una presentación por parte de un compañero, o la experiencia de este viéndose responsable de una exposición no pasan desapercibidos.

Las efemérides son en sí misma un momento emocional distinto, el día de la comunidad autónoma, el día que cambian las estaciones, la fiesta fin de curso, etc. Todas estas fechas mueven sentimientos y emociones, estos están muy conectados con el aprendizaje más significativo, por tanto demos contenidos que además puedan ser recordados, como momentos mágicos, especiales, vitales.

Por último, y no menos importante, estas efemérides pueden servir para realizar una parte del trabajo comunitario, que siempre es necesario con las familias, de modo que se sientan invitadas a participar en su desarrollo. También pueden servir como momentos de encuentro con otros centros educativos, buscando que se relacionen niños y niñas, bien del mismo nivel educativo o de otro superior o inferior.

En esta línea se viene trabajando en la Feria de las Ciencias (Espacio de Encuentro y Divulgación de la Ciencia) y en la Muestra Anual de la Comunicación (figura 3.20) (MUAC)²⁰, que desde hace tres años se viene desarrollando en Sevilla, en el entorno de la Alameda de Hércules.

Esta última iniciativa es menos conocida, pero está teniendo una repercusión muy interesante para diferentes centros educativos y territorios. Es una iniciativa que surge de un grupo de profesorado de Educación Primaria y Secundaria, se reúnen para dar a conocer experiencias didácticas relacionadas con la comunicación y los sentidos, que se desarrollan en diferentes aulas. Buscan fomentar actividades de encuentro entre niños, niñas, jóvenes y personas adultas, participan entre otros sectores las propias familias y los universitarios, porque lo que pretenden además es crear un espacio para compartir experiencias de buenas prácticas.

²⁰ Ver artículo en Revista Digital de la Consejería de Educación.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/comunidad-educativa/centros/ae-innova/-/noticia/detalle/muac>

Web oficial: <http://muacsevilla.weebly.com/>



Figura 3.20: Carteles de la Feria de las Ciencias y MUAC. Fuente: Entidades Organizadoras.

Desde esta filosofía intergeneracional, en la que todos pueden enseñar y todos pueden aprender, la MUAC abarca multitud de temáticas que se organizan en el espacio con sus propios protagonistas como presentadores e interlocutores. Esta iniciativa pone al alumnado en primera línea de fuego para que cuente cómo aprenden, qué quieren mostrar, cómo se sienten al aprender de un modo más dinámico en las distintas asignaturas, áreas de conocimientos o familias profesionales.

Empezaron en marzo de 2016, han continuado en 2017 y 2018 con un rotundo éxito de participación, porque mostrar, contar, expresar con la voz, las imágenes, las actividades, los pósteres, las recetas de cocina, la música, etc., está al alcance de todos y todas. Como muestra se relacionan la diversidad de actividades que han realizado desde los diferentes centros educativos:

- Discovering European Union.
- Radio de la Muestra.
- Exposición de Arte efímero.
- Jugando con las palabras. Un grupo de 4º de ESO del IES Torreblanca jugó con las palabras y los clásicos escolares a modo de concurso televisivo.
- Face painting.
- Taller de Rap creativo.
- ¿Qué quiero ser de mayor?
- Telemedio.
- Cuentacuentos en Lenguaje de Signos.
- Nosotras también formamos parte de la Historia. Siete alumnas del IES Torreblanca dieron vida a mujeres importantes de nuestra historia.
- Conferencia sobre Borges.
- Consejo de representantes del alumnado.
- Cámara Oscura.
- SanJochef.
- Rainbows Make-up.
- La Anamorfosis.
- Una Expo viene a verme.
- Cómo nos lo hemos CURRadO!
- Radio MuAC.
- Titerequinto.
- Batucada Sureña.
- Actualidades.
- Manitas que hablan, leen, sienten y cantan.
- Cómo susurrarle a la Luna.
- Grupos InterMuACTivos.
- Diamancine.
- Acércate al Flamenco.
- Palaséate.
- Las mil grullas de Sadako.
- ¿Qué quiero ser de mayor?
- Taller de Rap.
- School of Rap.
- En busca de los textos perdidos.
- La Debatidora.

El proceso de trabajo que los promotores de la MUAC han desarrollado para poder hacer realidad el proyecto, la asociación y la propia muestra, junto con lo que los centros participantes están realizando durante estas tres ediciones se recogen en las siguientes figuras 3.21 y 3.22.

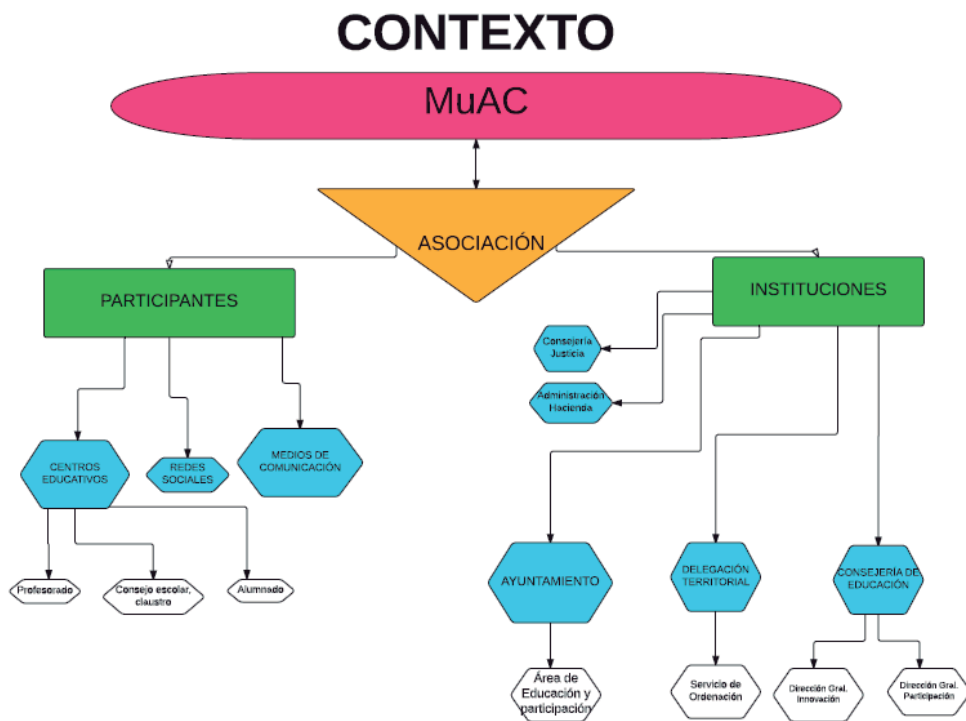


Figura 3.21: Organigrama de la asociación MUAC. Fuente: Elaborado por MUAC.

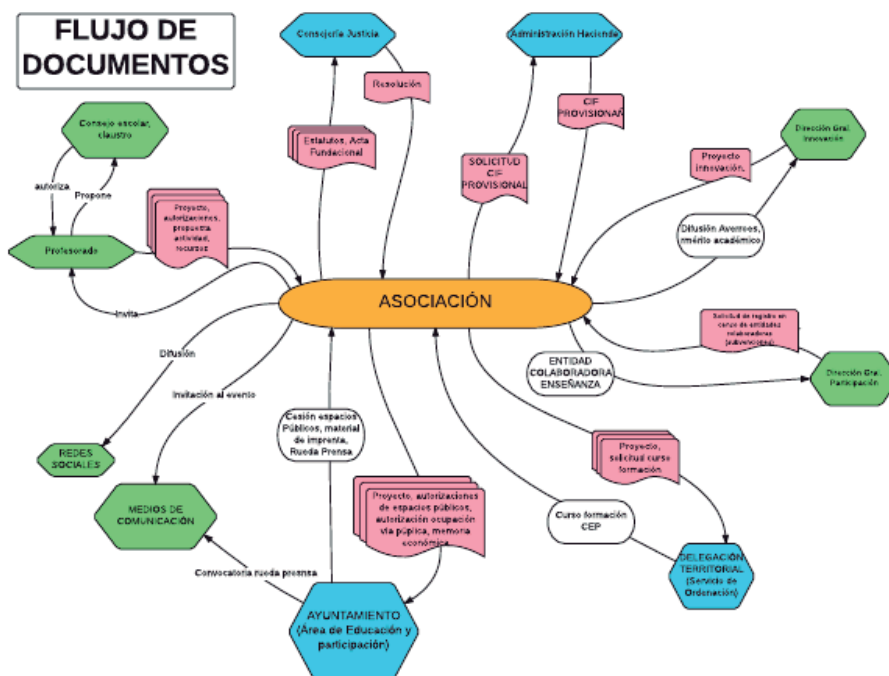


Figura 3.22: Organigrama del trabajo realizado por la Asociación MUAC. Fuente: Elaborado por MUAC.

En estos momentos el paso dado recientemente es querer iniciar procesos de investigación socioeducativa sobre lo desarrollado hasta ahora y en un futuro próximo, para saber qué está generando la MUAC en las diferentes aulas y territorios; así poder visibilizar el potencial que atesora, lo que aporta a las aulas, las derivas educativas que genera, la importancia del trabajo y el aprendizaje cooperativo, y qué está suponiendo para el profesorado promotor y el que viene participando en la MUAC.

El MUAC se convierte en una ventana por la que asomarse desde la ciudadanía, los maestros en formación inicial, las instituciones, a lo que realiza el profesorado con el alumnado en diferentes lugares de la ciudad de Sevilla, y pronto esta iniciativa viajará a otros territorios de la comunidad autónoma andaluza.

3.3.5 La configuración de los espacios desde la autoconstrucción de juegos infantiles en patios de colegio

El territorio más próximo para los niños y niñas en los primeros momentos de la escolarización son el patio del colegio, la plaza, el patio próximo a la vivienda, el parque y poco más.

Son espacios, como la mayoría de los existentes en el medio urbano y rural, concebidos por personas adultas, por empresas que se dedican a la construcción de juegos infantiles, técnicos y demás profesionales.

Sin embargo no son vividos por niños y niñas como lugares en los que ellos pueden intervenir, participar en su diseño y menos aún en su construcción. Lo que nos hace perder una oportunidad importante, precisamente para configurar desde procesos de participación espacios públicos y educativos. Estas experiencias servirían para que este sector de población se sienta parte integrante de la ciudadanía, aprendiese a ejercer sus derechos y actuase con responsabilidad.

La participación de niños y niñas en el diseño y reconstrucción de los patios de los colegios es hoy una realidad en distintos centros educativos, caso del colegio Fuhem "Lourdes" que titula al proyecto: nuestros espacios, nuestra vida, o el CEIP "Divino Salvador" que titula al proyecto: re-creando, del patio del recreo al aula, entre otros, pero son una minoría. En el caso del medio urbano no hay casi experiencias que hagan un trabajo integral sobre el espacio.

Este apartado se configura entorno a la experiencia acumulada durante tres años entre el 2005 y 2008 en los PPS, así como durante 2014 en Almensilla (Con)Suma Responsabilidad, todo ello en el proceso de participación con niños, niñas, familias y profesorado.

El Equipo de los PPS "Laboraforo", recibió el encargo por parte del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla de dinamizar las propuestas presentadas en las Asambleas de Zona por parte de alumnado de los centros educativos de Polígono Sur (CEIP Alberto Lista), Casco Antiguo (CEIP Huerta Santa Marina) y San José de Palmete (CEIP Palmete).

Durante dos cursos escolares en el caso de Polígono Sur y un curso en los otros dos, el equipo formado por dinamizadores y arquitecto trabajaron con la comunidad educativa para hacer posible un sueño, un patio construido con juegos, materiales e instrumentos para jugar.

La realidad de cada centro y comunidad nos hace aproximarnos a tres contextos distintos, pero que compartieron un proceso común, que se presenta en la figura 3.23.

Cada uno de los instantes vividos nos ha ofrecido una oportunidad de aprendizaje en esta metodología participativa en construcción, que iba configurando y conceptualizando lo que hoy conocemos como Espacios de Participación Ciudadana (EsPaCioS).

En el proceso fuimos descubriendo lo que la participación infantil puede ofrecer a los centros educativos, como oportunidades de aprendizaje.

En todos los casos empezamos con la constitución del grupo motor, que estaba compuesto por las personas más sensibles, entre las que se encontraban los propios proponentes, en algunos casos las propias familias. Con ellas se diseñaba el proceso, y se empezaba una campaña de sensibilización con la comunidad educativa para iniciar el concurso de ideas. El

propio espacio del taller servía como lugar donde elaborar las propuestas, conocer otras que se habían puesto en marcha y compartir ideas, que cristalizaban en propuestas.

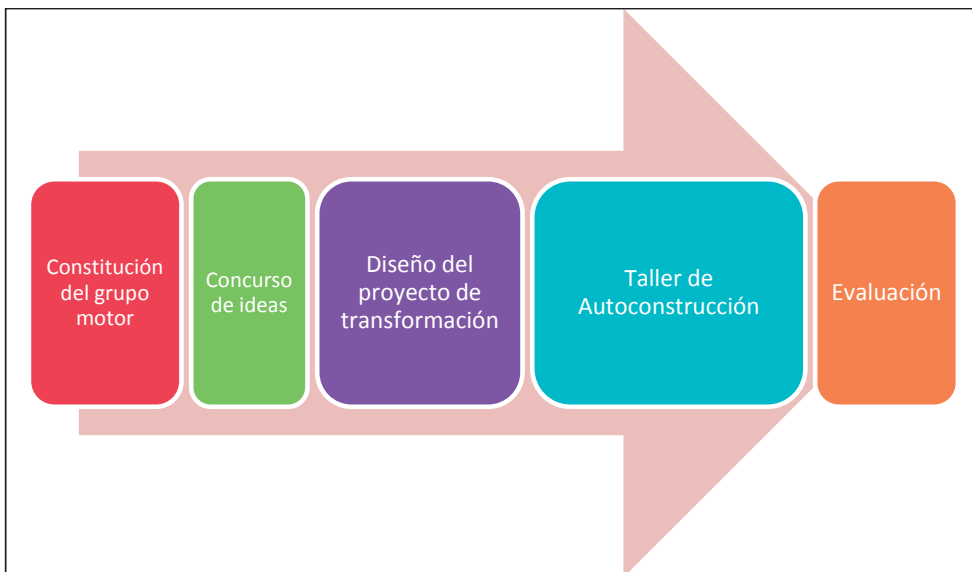


Figura 3.23: Proceso seguido por las experiencias de los colegios que participaron en el proyecto: Patio en Construcción. Fuente: EP.

Posteriormente una vez reunidas un conjunto de propuestas suficiente y variada, se pasaba a elegir de cada una, aquello que resultaba más interesante, de modo que no había una única ganadora, sino que cada una aportaba algo. Las propuestas se presentaban mediante un dibujo o maqueta (imagen 3.12 y figura 3.24).



Imagen 3.12: Maqueta y dibujos de propuestas. Fuente: Laboraforo.

"NUESTRO PATIO EN CONSTRUCCIÓN"

PROPUESTA PRESENTADA, DISEÑADA Y EJECUTADA POR NIÑ@S DE LA EEI ALBERTO LISTA

ELIGE LAS 3 PROPUESTAS QUE MÁS TE GUSTEN

NOMBRE:.....

CURSO.....EDAD.....TLF.....













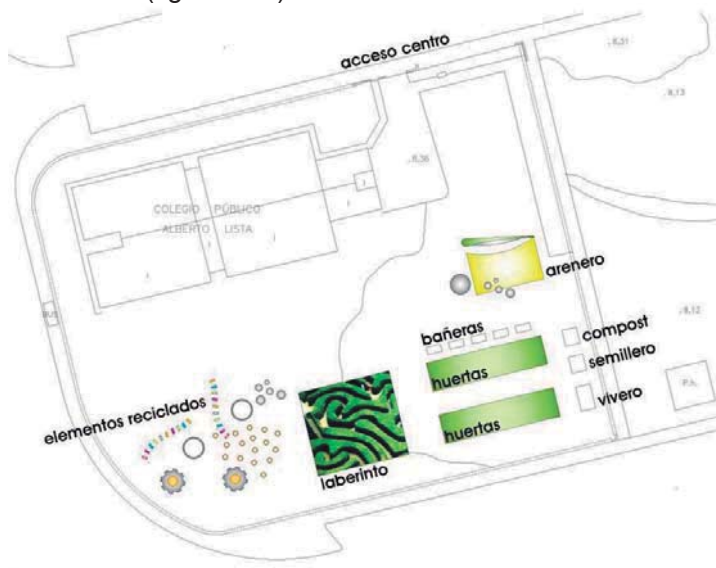
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
CASITAS		LABERINTO	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
ÁRBOLES		JUEGOS CON RUEDAS	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
PLANTAS Y FLORES		COLUMPIOS	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
ARREGLAR ARENERO		HUERTA	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
TOBOGÁN		TRONCOS	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
BANCOS		MONTAÑA TIERRA	

Figura 3.24: Ficha para elegir mobiliario. Fuente: Laboraforo.

Finalmente se configuraba una planimetría por parte del gabinete técnico de Laboraforo que era la que servía al centro para ser aprobado por la dirección del centro (figura3.25).



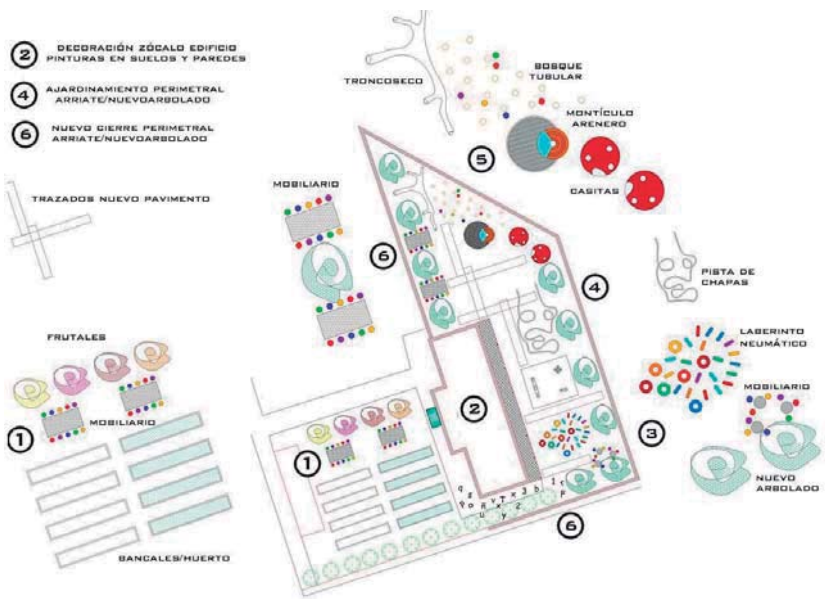
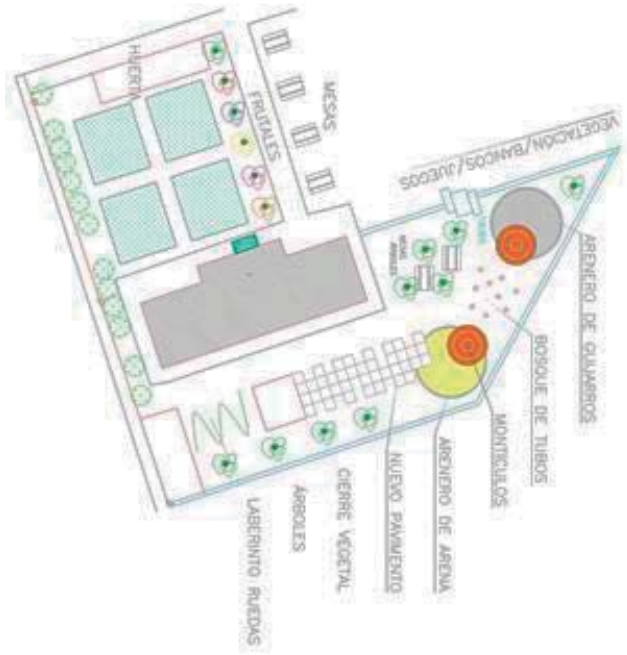


Figura 3.25: Planos del Patio en Construcción en los CEIP Alberto Lista, San José de Palmente y Huerta Santa Marina. Fuente: Laboraforo.

Una vez aprobado el proyecto de obra se pasaba al proceso de construcción que se desarrollaba en el taller, donde participaba toda la comunidad educativa. El profesorado se implicó en este proceso, puesto que los contenidos desarrollados en esta actividad tenían relación con lo que se trabajaba en el currículum de infantil y primaria. Porque entendían la importancia que tenía a nivel emocional y motivacional, así relacionaban temáticas y apoyaban el trabajo de participación en el centro (figura 3.26). Básicamente se producía un desborde de las expectativas iniciales, con derivas educativas muy interesantes que conectaban aprendizajes contextualizados y globalizados (psicomotricidad, experimentación, conflictos, límites) con una relación diferente con el hábitat, el territorio y nuestro cuerpo. Se lograban espacios conectados con la naturaleza, con la vida y aprendiendo en comunidad.

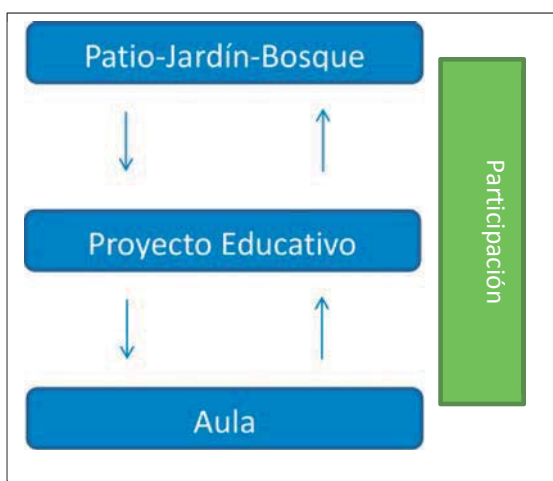


Figura 3.26: Interacción curricular. Fuente: EP.

Los talleres servían como espacios constructivos, donde idear, terminar de diseñar y dar forma al propio mobiliario en el patio, poniendo en marcha contenidos curriculares y competencias clave. El diseño de la información era enormemente cuidado para que recogiese todo el sentido de la innovación (figura 3.27).



Figura 3.27: Octavillas de los talleres. Fuente: Laboraforo.

Lo aprendido según la neuroeducación con las manos y los corazones de niños, niñas, maestras, familias y personal de Laboraforo no se olvida, porque se conectan sentimientos, emociones, memoria, atención, creatividad, cooperación, cerebro, juego, actividad física, etc. (imagen 3.13)



Imagen 3.13: Acciones del Patio en Construcción. Fuente: Laboraforo.

En conclusión estas iniciativas supusieron:

Oportunidades para empoderar a niños y niñas, familias, profesorado... en el contexto escolar.

Genera dinámicas de identificación, empoderamiento, conflictos que se abordan desde el acompañamiento respetuoso.

Construye nuevos espacios de sociabilidad, y cambia las relaciones en los antiguos. Mejorando la convivencia y la construcción de una comunidad educativa.

Diversifica las oportunidades de aprendizaje y transfiere conocimientos en el medio escolar entre asignaturas y en relación con la sociedad.

Prepara a niños y niñas para abordar situaciones cotidianas, los prepara para la vida (incertidumbre cognitiva, pensamiento complejo).

Provoca la toma de conciencia sobre el coste, la dificultad de desarrollar un proyecto o poseer algo, <<sentido de realidad>>.

Legitima a las estructuras políticas del centro, los procesos de toma de decisiones, los acuerdos, los límites y las normas.

3.3.6 Todos podemos enseñar, todos podemos aprender

El aprendizaje intergeneracional es una realidad en la vida cotidiana, esto ocurre de modo espontáneo, sin embargo cuando entramos en el sistema escolar donde todo parece tener que estar organizado y reglado, el aprendizaje entre niños y niñas y personas adultas parece diluirse.

En el CEIP Adriano el Equipo Directivo durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007 puso en marcha una iniciativa que dieron esta denominación, “todos podemos enseñar, todos podemos aprender”. Consistía en que cada curso durante una jornada completa, los niños y niñas, familias y profesorado, pero sobretodo los primeros, ofrecían actividades a sus compañeros y compañeras de diferentes edades: había quienes contaban cuentos, quienes dibujaban, otros interpretaban piezas musicales, los había que sembraban plantas, etc. Cada persona regalaba algo sobre lo que aprender, para que el resto se fuese distribuyendo en los diferentes espacios en los que quedaba organizado el patio y las aulas.

Literalmente la escuela era tomada por personas con ilusión por intercambiar aprendizajes, esto es precisamente lo que años después descubrimos se hacía en la Escuela Sudbury Valley, en una lectura maravillosa del libro de Greenberg, en Ojo de Agua (Orba-Alicante-), en el Pesta (Quito-Ecuador-), etc.

Aprender desde el autoaprendizaje o aprendizaje no dirigido, guarda relación con esta iniciativa que se tomó en el CEIP Adriano, cada persona aprende de modo organizado, desde una perspectiva profundamente democrática, lo que desea y con quien se lo puede ofrecer, independientemente de su edad, formación, procedencia y clase social.

Lo que hicieron en este colegio fue cambiar la lógica que regía el resto de los días en el curso escolar, sorprendía la creatividad, el nivel de corresponsabilidad, la implicación y el interés por aprender.

Por tanto necesitamos flexibilizar los espacios escolares y construir laboratorios donde experimentar nuevas formas de construir democracias participativas y radicales con la participación de todas las personas, desde una perspectiva intergeneracional que nos posibilite construir nuevas formas de soberanía y ciudadanía. Desde niños y niñas de 3 años hasta representantes municipales, juntos suman voluntades en las que son necesarias las de maestros/as, familias, jóvenes, representantes vecinales y todo el tejido social, técnicos/as, etc. Insustituibles, importantes, enriquecen la pluralidad de puntos de vista, la multiplicidad de enfoques, la diversidad de experiencias y la innovación a través de propuestas y alternativas.

Probablemente la participación ciudadana intergeneracional, y con niños y jóvenes sea una asignatura pendiente para los propios movimientos sociales, precisamente porque existen dificultades de tipo legal para que un grupo de niños y niñas de forma autónoma puedan constituirse en asociación, del mismo modo que resulta extraño a los ojos del mundo adulto que un conjunto de niños y niñas o jóvenes se autoorganicen, y cuando lo hacen con el apoyo, colaboración y ayuda de una persona adulta automáticamente se sospecha de la autonomía de estos y la posible manipulación de éste.

Tonucci (2003:235) señala que

Si vale la pena hacerlo. Se podría permitir a los niños vivir estas experiencias de participación en su familia, en su escuela, en su ciudad; hacer que vivan la

emoción de ser escuchados y tomados en consideración. Demostrarles que no es verdad que casi todos los adultos piensan que "los niños son tontos". (...) Darles la ciudad y no sólo servicios, asistencia, controles, puede ser una buena inversión: nos la devolverán mejorada.

Precisamente puede ser este el desafío que asumió la Plataforma GMS, que surge a partir de los grupos motores en los PPS, algún grupo como Alternativa Joven, y poco más, faltan espacios de expresión y comunicación auténticos, donde se ponga a disposición de niños y jóvenes los mismos recursos que las sociedades occidentales le han puesto al vehículo, al ocio o incluso al consumo, en este caso para fines diferentes.

La propuesta hecha por niños y niñas en la barriada de Torreblanca precisamente buscaba que niños, niñas, jóvenes y personas adultas, en un espacio de preparado de aprendizaje intergeneracional, pudiesen convivir y compartir. Así nació el proyecto de investigación y dinamización desde una perspectiva intergeneracional de propuestas presentadas en los PPS "Encuentros". El co-protagonismo intergeneracional de las ciudadanías desde la participación y el desarrollo de propuestas. Proceso que se ha explicado detenidamente con anterioridad, que se desarrolló en el Centro Cívico de dicha barriada sevillana durante 2007.

En esta dirección está también el MUAC, aunque en este caso, más acotado en el tiempo, puesto que son solo dos días, si bien es cierto que su proceso de preparación impregna el aula de otro reparto de roles y dinámicas.

También podemos situar en esta lógica a la Fiesta de la Historia, evento que organiza la Asociación Historia y Ciudadanía, desde hace tres años, que programa un Congreso de Jóvenes Historiadores. Durante una mañana estudiantes de secundaria y bachillerato de distintos centros de la ciudad y provincia de Sevilla, fundamentalmente, participan con sus trabajos de investigación, mostrando a los participantes su trabajo de campo, hipótesis, conclusiones y hallazgos. El interés que despierta en el alumnado la presentación de estas iniciativas que se realiza en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación, bien merece la pena tomarla en consideración en el calendario.

Si colocamos en el calendario cada uno de estos eventos Feria de las Ciencias, MUAC, Fiesta de la Historia, Luces de Barrio, etc. Tenemos probablemente ante nosotros la oportunidad de visibilizar otra forma de aprender centrada en la investigación, las ideas y concepciones del alumnado, que sitúa a estos en el centro del proceso de construcción, protagonistas de la presentación e interlocución, para poder organizar la programación de las asignaturas desde otra perspectiva curricular.

Es imprescindible la construcción de un modelo didáctico que resitúe al niño y joven como elemento central de su desarrollo, porque ello genera en sí mismo un cambio del modelo adultocéntrico dominante. No se equivoquen no se defiende un paidocentrismo, sino reequilibrar una balanza que ha estado demasiado tiempo orientada hacia un lado, generando una miopía de tal envergadura que aun hoy cuando se plantea resituar la mirada, algunos piensan en que se trata de dar más poder a la niñez y juventud.

Cuando realmente se trata de eliminar cualquier forma de jerarquía, poder y dominación, porque lo contrario sería generar otras situaciones de injusticia.

Ahora ya sabemos que la puesta en marcha de procesos de participación como los PPS, los Consejos de Delegados, los Planes de

Apertura de Centros Comunitarios y Participativos, las Comunidades de Aprendizaje, etc. Implican distribuir la responsabilidad entre los participantes, generar diálogos intergeneracionales, aprender en comunidad, socializar los conocimientos, tomar decisiones tomando en consideración la diversidad, por tanto nos falta dar más pasos en esta dirección.

Los nuevos escenarios educativos tendrán que tomar muy en consideración todo lo aprendido, implantar un nuevo modelo de relaciones intergeneracionales, como en su momento desarrollo Wild (2007, 2009a y 2009b) en el “león dormido” a través de un sistema de construcción de conocimientos y experiencias para todas las personas y de intercambio para que puedan formar parte la ciudadanía independientemente de sus recursos económicos.

Las experiencias sociales y educativas relacionadas con la construcción de las democracias participativas en la ciudad de Sevilla entre los años 2005 y 2008 en contextos sociales y escolares tuvieron una perspectiva intergeneracional. En todos los barrios, zonas y distritos de la ciudad hubo un grupo motor como “espacio de participación ciudadana” (EsPaCi) que dio lugar a la construcción de nuevos espacios de ciudadanía, educación democrática y emancipación. La ciudad de Sevilla, que son muchas SevillaS, en su territorio se constituyó en muchos “espacios de participación ciudadana (EsPaCioS) que interaccionaron e hicieron eclosionar iniciativas, experiencias, propuestas e ideas que estaban en estado de latencia en la cultura social y escolar, en los barrios y centros educativos.

Un momento histórico para las democracias participativas construidas con el co-protagonismo de niños y jóvenes desde una perspectiva intergeneracional, que servirá a buen seguro para seguir construyendo nuevos procesos, abrir otras perspectivas y generar innovaciones a partir de los testimonios y las creatividades sociales.

3.3.7 Comunidades de aprendizaje, propuestas para una acción comunitaria integral

Las ciudades ofrecen entre otras realidades sociales una fuerte tensión entre el arraigo y el desarraigo, existiendo el riesgo de una paulatina desintegración del sentido y sentimiento de pertenencia, que cuestiona la identidad, la relación con la comunidad, la desvinculación de la ciudadanía de su territorio.

Detrás de estas situaciones de desarraigo se encuentran multitud de episodios de vandalismo y comportamientos de rechazo, reidentificación que se manifiestan en el territorio, en ocasiones a través de manifestaciones artísticas. Este fenómeno puede tener que ver con los disturbios vividos en Francia y Gran Bretaña en los últimos años, que junto con la pobreza, la segregación racial y la exclusión pueden estar abonando la emergencia de colectividades contra-hegemónicas en general poco organizadas y fácilmente instrumentalizadas por el propio poder que las origina.

La propia sociedad y la escuela generan a su vez propuestas, iniciativas y proyectos socioeducativos que parecen trabajar valores de solidaridad, intercambio, participación, encuentro, en definitiva comunidad, es el caso de las Comunidades de Aprendizaje. En Sevilla y en el resto de Andalucía, han proliferado las escuelas que se han ido adhiriendo a esta propuesta de innovación educativa para todo el centro. Sobre todo a raíz de que la Junta de Andalucía sacase la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje»²¹.

Sin embargo vale la pena recordar que fue en primer lugar el CEIP Andalucía de Polígono Sur, después CEIP Adriano del Valle y posteriormente el IES Diamantino García Acosta los centros que pusieron en marcha esta iniciativa. Todos ellos apoyados por quienes fueron los promotores de esta iniciativa de innovación, el Grupo CREA, ahora Centro de Investigación CREA²².

Como explican Saso, Iguadé, Gallart y Carol (2003) el proyecto de comunidad de aprendizaje transforma la vida de los centros escolares, porque incorpora mecanismos de participación, análisis, toma de conciencia y cooperación que no son corrientes en ellas, genera además un espacio de encuentro con otros proyectos de la misma naturaleza que permite el aprendizaje entre comunidades, constituyendo una red aprendizaje mutuo. Hay centros que por su recorrido en procesos de participación comunitaria, o educación democrática, aterrizan en esta iniciativa que les proporciona un marco de actuación reconocido por la administración.

Estos proyectos empiezan con una fase de formación/sensibilización en la que participa la comunidad más sensible, profesorado y AMPA, también entidades del barrio, y otras que se van sucediendo en el tiempo como la de

²¹ Publicada en BOJA nº 126 de 28/06/2012, https://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/BOJA12-126-00014-11269-01_00009756.pdf

²² <https://crea.ub.edu/index/about/?lang=es>

toma de decisión, del sueño, selección de prioridades, planificación y activación del plan de transformación, consolidación del proceso, investigación, formación y evaluación.

Para ello van poniendo en marcha estrategias que buscan el aprendizaje dialógico, es el caso de los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, las asambleas, etc. Todo de ello desde un compromiso claro con la transformación, la creatividad y la solidaridad.

La comunidad de aprendizaje genera en sí misma un clima positivo en torno a una iniciativa, que va construyendo las propias familias, el profesorado y el alumnado. Pero parte de generar un clima positivo, estimulante, lo más preparado posible para que se produzca una comunicación verdadera, basado en expectativas positivas, que producen bienestar en la comunidad.

El diálogo es el eje central de todo el proceso de toma de decisiones, buscando siempre lo mejor para la formación de niños, niñas, lo que repercute en la propia comunidad como un <<boomerang>>. Aumentando la autoestima, la capacidad de crear, construir, generar, engendrar y nutrir nuevas iniciativas.

Supera el modelo tradicional de aprendizaje centrado en el docente y el libro de texto, incorporando a otros sujetos, el propio alumnado, las familias, vecinos, entidades sociales, etc.

Esta iniciativa abre la escuela a la comunidad, haciéndola participe de su propia transformación, generando cambios en el territorio, reconociendo la diversidad cultural en un entorno dialógico, para construir el sentido de la igualdad en comunidad, desde donde realmente las personas se sienten fuertes, reconocidas, valoradas y tomadas en consideración.

Las experiencias de las escuelas democráticas caso de Trabenco (Leganés), Huerta Santa Marina (Sevilla) han aportado a las Comunidades de Aprendizaje, como proyecto de innovación centrado en la comunidad educativa, todo un conjunto de estilos educativos democráticos, formas de autogestionarse, modelos de participación escolar asamblearios y un compromiso político con la sociedad.

De algún modo Comunidades de Aprendizaje se ha nutrido de un conjunto de iniciativas, ha conseguido seducir y aglutinar a centros educativos que vivían un momento importante, que habían sido pioneros o habían protagonizado iniciativas singulares, que encuentran un amparo institucional para seguir transformándose.

En esta dirección nos gustaría rescatar la experiencia del CEIP Adriano del Valle, que empezó su andadura hace más de 30 años como escuela pública en un barrio obrero, azotado por la drogodependencia y un abandono sistemático de las políticas municipales²³.

Entre los años 1997 y 2003 la Asociación Acercando Realidades Ac.Re., en primer lugar en el Colegio Adriano del Valle, y posteriormente en Su Eminencia, un barrio que forma parte del Distrito Cerro-Amate, en el sudeste de la ciudad de Sevilla. En los años 60 se originó por el proceso migratorio del campo a la ciudad, hoy sigue teniendo una población producto de las migraciones del sur (África y América del Sur, junto con alguna población de China) y este de Europa.

²³ Ver Su Emiencia, trama propia: <https://vimeo.com/63724119>

Este trabajo de dinamización y participación comunitaria que desarrolló Ac.Re. en el centro educativo²⁴, posteriormente con la comunidades de los barrios que configuran Su Eminencia (vecinos, vecinas y tejido social), constituyendo la Coordinadora de Entidades de Su Eminencia, situada hoy dentro del propio CEIP Adriano del Valle, que a su vez formaba parte de la Red Ciudadana “La Sevilla que Queremos” y la Plataforma de Barrios en Lucha, y lo más importante la acción socioeducativa con niños, niñas, jóvenes y familias en situación desfavorecida y la coordinación con la propia administración municipal, siempre desde una perspectiva muy crítica con las políticas municipales.

El Programa de Acción Comunitaria Integral “Su Eminencia, También Existe” es una experiencia que conjuga la dinamización de la participación ciudadana en el territorio, como forma de construir un tejido social dinámico, crítico y consciente que coopere en la transformación social y educativa. A la vez que un fuerte compromiso con las personas, con sus situaciones particulares, con los efectos más perversos de la pobreza, que se manifiestan en procesos de inadaptación social. Para los que la mal llamada sociedad del bienestar, no tiene respuestas integrales que aborden las problemáticas que aquejan a niños, niñas, jóvenes y familias. Estos efectos no aparecen de modo aislado sino en una combinación letal para la vida, cuando el paro de larga duración se mezcla, con la drogodependencia, la carencia de vivienda, la falta de formación y cualificación profesional, situaciones de maltrato y desatención en un modelo social de consumo.

Después de un análisis profundo de la realidad, para hacer un diagnóstico completo que contemplara una visión global de Su Eminencia, desde la perspectiva habitacional, educativa, social, económica, histórica, medioambiental, política y cultural. Esta evaluación inicial se realizó con entrevistas, encuestas, análisis de documentos e informes demográficos, históricos y sociales. Los resultados obtenidos²⁵ sirvieron para elaborar el siguiente conjunto de líneas estratégicas desde un modelo de desarrollo y acción comunitaria integral:

- Dinamización del tejido social, procesos de participación y coordinación con la administración municipal.
- Actuación social y educativa con niños, niñas, jóvenes y familias en riesgo o situación de inadaptación social.
- Mejorar el conjunto de recursos y servicios públicos en el territorio.
- Aumentar la oferta educativa, formativa y de actividades de ocio y tiempo libre.
- Cooperar con entidades e instituciones de fuera del territorio, para atraer nuevas acciones e implementar nuevos procesos.
- Investigación social y educativa sobre las diferentes acciones emprendidas.

²⁴ Su Eminencia “También Existe”: Programa de Acción Comunitaria: <https://vimeo.com/75425311>

²⁵ Un extracto de los resultados se encuentran y sirvieron para elaborar un juego de simulación, que aparece publicado en Limón Domínguez, D., García Reboló, L. y Ruiz Morales, J. (2002). Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable, Sevilla: Diputación de Sevilla.

En los siete años que duró este programa, se desarrollaron actuaciones del tipo:

- Departamento de orientación educativa en el CEIP Adriano.
- Oficina de información y asesoramiento en temas sociales y vivienda.
- Programa de actividades en periodo estival.
- Programa de actividades durante el curso escolar.
- Coordinadora de entidades de los barrios de Su Eminencia.
- Consecución de la construcción del IES Diamantino García Acosta.
- Participación en el Plan General de Ordenación Urbana del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.
- Participación en el Plan Estratégico de Sevilla 2010.
- Mediación en la consecución de viviendas sociales para vecinos y vecinas en riesgo de exclusión social.
- Rehabilitación urbanística de Su Eminencia.
- Informes, proyectos y memorias técnicas.
- Coordinación con Servicios Sociales Comunitarios y otras delegaciones.
- Participación en Red Ciudadana “La Sevilla que Queremos” y Plataforma de Barrios en Lucha.
- Colaboración en la formación inicial de profesionales de la educación vinculados con la Universidad de Sevilla.
- Proyecto de alfabetización de jóvenes y personas adultas.
- Departamento de orientación sociolaboral con jóvenes y personas adultas.

PARTE CUARTA. Propuestas e Ideas para la Transformación Social y Educativa

- 4.1 Nuevas perspectivas, estrategias y propuestas para incrementar la democracia directa en nuestra sociedad
- 4.2 Plan municipal de dinamización de la participación ciudadana y las democracias participativas
- 4.3 ¡A participar aprendemos participando!

4.1 Nuevas perspectivas, estrategias y propuestas para incrementar la democracia directa en nuestra sociedad

El siglo XXI tiene el desafío de ser un momento histórico para que las democracias participativas construidas con el co-protagonismo de niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva intergeneracional, sirva de nicho para abrir otras perspectivas y generar innovaciones a partir de los testimonios y las creativities sociales.

Los PPS tienen vigencia en las políticas municipales y autonómicas, poseen la oportunidad de vincular las acciones políticas y la participación ciudadana, las decisiones técnicas en relación con las propuestas de la ciudadanía, la educación escolar con los restos que afronta la sociedad, con el objetivo de desarrollar procesos formativos integrales en contextos sociales y escolares.

En esta parte del libro vamos a presentar conclusiones que proceden del trabajo realizado por Ruiz-Morales (2014) entorno a las experiencias de participación en la ciudad de Sevilla entre los años 2005 y 2008, junto con las obtenidas en el proyecto “Almensilla (Con)Suma Responsabilidad”, después de más de cinco años dedicado a realizar un trabajo de campo sobre la participación con co-protagonismo de niños, niñas y jóvenes en contextos escolares y sociales. Todo ello nos resulta útil para fundamentar perspectivas, estrategias y propuestas, que seguirán a este apartado. Inéditos viables que se apoyan en lo presentado en los apartados anteriores y que fundamenta nuevos procesos en las escuelas, en los barrios, en las ciudades y en los pueblos.

Por tanto su carácter será más global e integral que lo mostrado hasta ahora como estrategias y metodologías, se trata de ofrecer procesos completos que pueden ser tomados como referentes para transformar realidades interdependientes, comunidades sociales y educativas.

Podemos concluir haciendo el análisis sobre tres elementos fundamentales los participantes (niños, niñas y jóvenes), los profesionales de la educación, y por último los procesos de participación en el contexto social y escolar (figura 4.1).

Niños, niñas y jóvenes.

La construcción de conocimientos tiene un carácter interactivo entre los denominados saberes que proceden del medio social, por ser de un carácter más intuitivo, menos estructurados y organizados, y aquellos otros más estructurados y sistematizados denominados como conocimientos escolares, académicos y científicos. Estos cuando son contradictorios entran en colisión, y se muestran en algunos enfrentamientos que se están viviendo entre la escuela, la sociedad, el mercado, los diferentes poderes, la familia y las manifestaciones culturales de cada uno de estos elementos que pugnan en lugar de colaborar en la formación de niños, niñas y jóvenes.

Los programas de participación ciudadana generan puentes entre el contexto escolar y el social en relación con los procesos cognitivos, el progreso en las habilidades y el desarrollo de valores y actitudes.

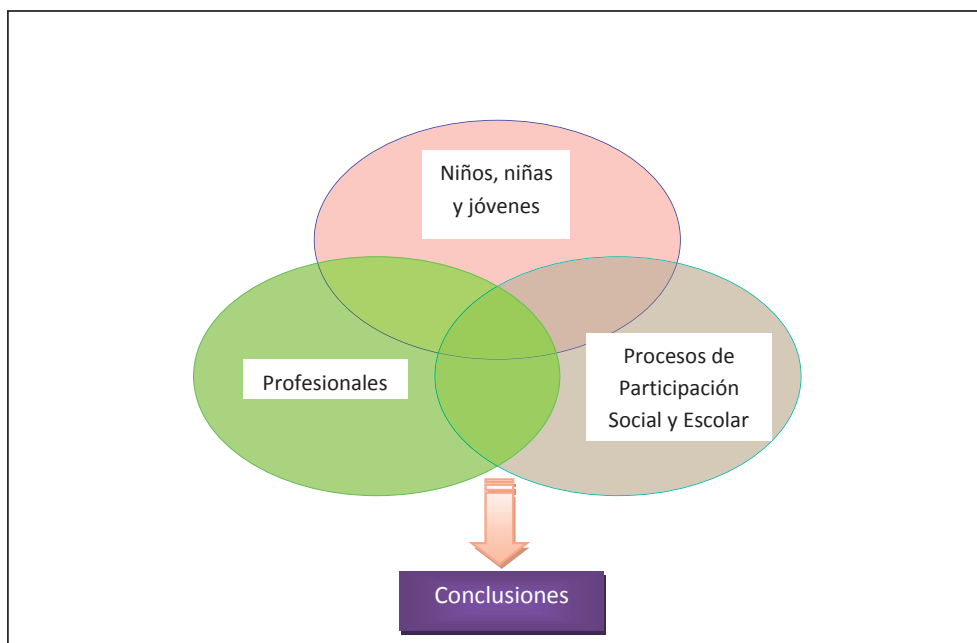


Figura 4.1: Elementos que interaccionan en las praxis emancipatorias. Fuente: EP.

Se trata de dejar los ejercicios de simulación a un lado, estos tienen su interés educativo, pero aburren cuando son descubiertos como simulacros de lo que realmente interesa al ser humano que es la realidad. Por tanto son oportunidades de hacer en lo vital, aprender aprovechando el medio y descubrir poniendo en valor el talento que encierra cada persona y colectivo, a través de la participación directa y una democracia radical.

La participación ciudadana aborda la realidad en su conjunto y provoca una globalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que trasciende la propia organización disciplinar mostrando una nueva perspectiva transdisciplinar más humanista. En la que los procesos cognitivos son más globales pero a la vez locales, más abstractos pero a su vez concretos, más complejos pero a la vez simples y sencillos, y todos son orientados a la acción en un lugar concreto y vinculados con un colectivo de personas. Los procesos de participación preparan para la vida y desarrollan las competencias clave que recoge el currículum.

En este sentido las temáticas en torno a las cuales se construyen conocimientos en contextos sociales y educativos son el medio urbano, la convivencia, la sustentabilidad, la gestión energética, la cultura emprendedora, los medios de comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación, en relación con la participación social y escolar de niños y jóvenes.

En los procesos de participación social y escolar se producen vivencias que poseen una gran carga emocional y motivacional que inciden positivamente sobre el conjunto de competencias básicas mediante actividades educativas que son identificadas como oportunidades porque favorecen, contribuyen, provocan, sugieren, ayudan y colaboran en el desarrollo y consolidación de estas competencias básicas. Estas prácticas socioeducativas que suelen tener un carácter comunitario y colectivo generan niveles altos de

pro-acción en los participantes que hacen que estos se impliquen más en los procesos formativos, la construcción interactiva de los conocimientos de modo más integrados en su persona.

Los aspectos sobre los que se han constatado avances son: el autoconcepto y autoestima de los participantes y la comunidad, la convivencia entre participantes de los grupos motores y en los centros educativos donde se han desarrollado experiencias de consejos de delegados, la emergencia de una participación intergeneracional, la inclusión de los medios de comunicación social como: internet, la producción de periódicos y programas de radio. Se ha logrado la visibilización de niñas en todos los contextos y de los barrios menos tomados en consideración en las políticas municipales.

Otro elemento importante es la toma de conciencia ambiental desde una perspectiva ecociudadana, está íntimamente relacionada con la participación de niños y jóvenes en las cuestiones que tienen que ver con el medio urbano, su promoción, la mejora, la convivencia, la propia acción y la resolución de conflictos socioambientales. Éstas son precisamente las virtualidades de los procesos participativos, las ideas y propuestas para mejorar la realidad están íntimamente relacionadas con cambios y transformaciones que afectan desde una perspectiva medioambiental a la vida cotidiana de la ciudadanía.

La propuesta es el carril bici en Sevilla, que en la ciudad se entiende como un medio de transporte que surge de una demanda y propuesta ciudadana intergeneracional en los grupos motores y asambleas de los PPS en 2005, que mejora la calidad ambiental, modifica el paisaje urbano, reconfigura la red de comunicaciones sociales, modifica los modos de vida, la red de transportes públicos introduciendo nuevos yacimientos de empleo como el ecoturismo y un espacio de seguridad para ciclistas, así como una pérdida de espacio e importancia para el omnipresente vehículo privado motorizado.

Por último señalar, que ha llamado la atención que niños, niñas y jóvenes que se encontraban en situaciones de fracaso escolar, al implicarse poco a poco en procesos de participación, corresponsabilizándose en procesos a medio plazo, actuando como representantes de sus centros educativos, durante un periodo de al menos un año, han ido mejorando su rendimiento escolar, hasta llegar a cambiar su propia imagen, proyectando habilidades y capacidades que no eran visibles o reconocidas.

Procesos de participación social y escolar

Sevilla puede ser considerada como un laboratorio de experiencias sociales y educativas de democracias participativas desde una perspectiva intergeneracional, así la administración pública se erige en el motor de desarrollo de la participación ciudadana y el empoderamiento de la sociedad civil. Un espacio donde investigar las socio-praxis de la educación democrática y la participación ciudadana, para avanzar en el conocimiento científico sobre los procesos de participación con estos sectores de población, que puedan encontrar su réplica en otros contextos.

Los elementos que han evolucionado a lo largo de estos años como facilitadores de los procesos de participación con niños y jóvenes en las diferentes experiencias, y que a su vez poseen implicaciones institucionales, son:

- La construcción de una metodología de co-dinamización, co-participación y co-investigación denominada Espacios de Participación Ciudadana (EsPaCioS).
- La transducción de las propias experiencias positivas vividas y construidas por los profesionales de la educación que a lo largo de su vida han reconstruido, sistematizado y utilizado ahora con el rol de dinamizadores, facilitadores, maestros, técnicos y representantes políticos.
- La producción de una Pedagogía de la Participación desde las primeras etapas de la vida hasta las personas adultas, como metodología propia de dinamización y facilitación a partir de los proyectos de investigación y el uso de enfoques constructivistas, metodologías participativas y estilos educativos democráticos.
- El entusiasmo, la fuerza, la creatividad, las ideas y propuestas, la energía, la propia implicación de niños y jóvenes que han dedicado su tiempo, ilusiones y sueños poniéndolos a disposición de la colectividad y la sociedad.
- El carácter cohesionador e inclusivo que poseen los procesos de participación para la escuela y la sociedad, por la escucha activa de todos y todas, la socialización de los saberes y conocimientos, la atención a la diversidad y promoción de ésta entre los participantes.
- La libertad y la autonomía con la que se ha podido construir el proceso de investigación y dinamización de los PPS, el consejo de delegados y las propuestas, que han posibilitado cambios en las estructuras de participación iniciales, el currículum, la deriva socioeducativa por tránsitos hacia la democracia directa o radical.
- El espíritu autodidacta, de aprender a aprender, que han mostrado muchas personas que han formado parte de los procesos de participación, precisamente porque en la construcción de las democracias participativas con niños y jóvenes hay pocos referentes, experiencias singulares y vivencias que puedan ser útiles.
- La producción de materiales y recursos didácticos adaptados a los distintos momentos del proceso y los sectores de población que participaban, o trabajan como dinamizadores, facilitadores y docentes, así como para la población en general.
- La consolidación de equipos profesionales, a modo de estructuras autónomas, dentro de la propia administración local, interdependiente con el resto de proyectos de investigación y la propia administración, que ha posibilitado incorporar a niños y jóvenes, el desarrollo de metodologías de investigación acción emancipatoria y prácticas de educación democrática.
- La comunicación horizontal, las relaciones interpersonales, la convivencia, la confianza que han construido niños y jóvenes de los grupos motores entre sí, y en relación con las personas adultas que han dinamizado, facilitado y acompañado los procesos participativos.

La participación social con niños y jóvenes pone en cuestión los pilares del sistema capitalista, y muestra las raíces de la crisis civilizatoria en la que se encuentra Europa, después de los avances logrados durante el siglo XX en los derechos civiles que encuentra difícil comparación con otros lugares del

mundo. En el caso español, estos logros, que se han conseguido en leyes, políticas públicas y en la transformación de realidades sociales, se han vuelto muy inestable, discontinuos e inciertos en la formación de la cultura democrática y la transformación del sistema educativo con el protagonismo de estos sectores de población, llegando a estar circunscrito su desarrollo a iniciativas aisladas de comunidades educativas, entidades sociales, movimientos de familias, localidades y municipios que poco a poco van constituyendo redes, pero cuya repercusión real sobre los cambios sociales y educativos necesarios son muy limitados.

Profesionales.

El trabajo de investigación posibilitó el análisis de prácticas profesionales de diferentes maestros, dinamizadores, técnicos y educadores, que muestran la necesidad de tener en cuenta un conjunto de competencias profesionales, relacionadas con las praxis de educación democrática y participación ciudadana en contextos de educación social y/o escolar, que deben ser recogidas en los planes de formación de las cualificaciones profesionales y de las titulaciones universitarias. Éstas son las siguientes:

Análisis de realidades socioambientales complejas, de contextos sociales, políticos, escolares y familiares que interaccionan en la cultura de cada lugar o zona. Para ello se hace necesario desarrollar una mirada lo más amplia posible de la realidad, la destreza en la utilización de técnicas e instrumentos de investigación y dinamización.

Habilidades relacionales de comunicación, trabajo en equipo y coordinado con otros grupos. Los ámbitos de trabajo donde el profesional se expresa son diversos y muy diferentes entre sí, y exigen una adaptación del vocabulario, el lenguaje, el tono, la posición corporal, los recursos expresivos en general, y todo lo que tiene que ver con la comunicación no verbal, la capacidad de expresar por escrito en informes, proyectos, memorias, y documentos formales, pero también en carteles, octavillas, cómic, programas radiofónicos.

Liderazgo positivo en la comunidad educativa y social. Los docentes, dinamizadores y facilitadores son personas que deberán ser capaces de dinamizar, coordinar-se, implementar procesos con todos los sujetos, niños, jóvenes y colegas, así como otros profesionales de la educación y la acción social.

Conocimiento y dominio de las metodologías de investigación-acción, en sus diferentes perspectivas, para lograr la construcción de un proceso a la medida del contexto social y educativo donde se desarrolla la socio-praxis.

La consolidación de un metaconocimiento que sirva de orientación y apoyo en la tarea profesional y vida personal, generado a partir de conocimientos integrados a distintos niveles por el conocimiento cotidiano, profesional, escolar y científico-académico. Este ha de responder a las dimensiones cognitivas, procedimentales, y actitudinales, y se hace necesario construirlo desde la implementación y la complementariedad de la formación universitaria, las experiencias personales y profesionales y la sociedad.

La construcción de conocimientos integrales y globales, de carácter holístico, como paradigma de la educación democrática que supere los paradigmas anteriores centrados en los procesos de enseñanza, o de

enseñanza y aprendizaje, que suelen centrar las relaciones entre docentes y alumnado, desde estas denominaciones o roles.

La implantación de un nuevo modelo de relaciones intergeneracionales desde una mirada amable, respetuosa, una actitud de escucha activa, la puesta en valor de las emociones y los sentimientos, la construcción de nuevos escenarios de futuro.

El aprovechamiento del conflicto como oportunidad de crecimiento personal y desarrollo humano, en lo personal, lo profesional y en los procesos participativos con niños y jóvenes. El ser humano aprende a partir de la disonancia que provoca su interacción con el medio y los seres vivos; como ser social está sujeto a relaciones con otras personas con las que genera conflictos de opinión, puntos de vista, comportamientos y valores que van a redundar en el análisis, reflexión, búsqueda de opciones, hipótesis, evaluación de las opciones y elección.

La planificación social y la cre-acción social, están relacionadas con el diseño, ejecución y evaluación de la acción social y educativa de manera que el profesional ha de saber planificar cómo desarrollar un proceso de participación con niños y jóvenes.

El manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aporta oportunidades para dinamizar los procesos de participación, no sólo por las tareas cotidianas en el tratamiento de textos que le son intrínsecas a nivel profesional, sino por los requerimientos que la dinamización.

Estas aportaciones sirven para mostrar el conjunto de competencias profesionales para hacer posible la dinamización de los procesos de participación con niños y jóvenes en contextos de educación escolar y social.

4.2 Plan municipal de dinamización de la participación ciudadana y las democracias participativas

En este apartado y el próximo se van a plantear las nuevas dinámicas y perspectivas de trabajo que abre un proceso de estas características para cualquier territorio, centrándonos en una ciudad como Sevilla, capital de Andalucía, quinta ciudad de España y primera gran ciudad de Europa donde se puso en marcha el proceso de los Presupuestos Participativos entre 2003 y 2011.

Esta expansión –que todo parece indicar que se va a prolongar durante los próximos años– es aún más destacable en la medida en que atañe a ciudades de tamaños muy distintos. Mientras que en 1999 sólo encontramos una ciudad de más de 100.000 habitantes con una experiencia de presupuesto participativo, en 2002 son cuatro y, en 2005, 17. La más grande de ellas es Sevilla, en Andalucía, que cuenta con más de 700.000 habitantes. Este mismo año, París, Berlín, Roma y Londres tienen al menos un distrito dotado de un presupuesto participativo, y Lisboa puso en marcha en 2007 un proceso encaminado a ese mismo fin. Dos regiones, la francesa de Poitou-Charentes y la italiana del Lacio, también han activado procesos que se autodefinen como presupuestos participativos, en la medida en que apoyan activamente las experiencias municipales en su territorio. Son también muchas las localidades con menos de 15.000 habitantes que han establecido un dispositivo de este tipo. En total, la diversidad de los municipios implicados es más que manifiesta. (Sintomer, Ganuza, 2001, p.21)

Para seguir construyendo un nuevo modo de aprender, de construir saberes y conocimientos, de ser y saber estar como personas libres, autónomas y responsables, con el objetivo de re-construir la democracia en la escuela, en su barrio, en la ciudad.

Explica Zubero (2007, p.55)¹ que

Por encima de todo, la democracia es una cuestión de cultura y de práctica. La democracia es democracia en acción, o no es nada. Por eso, una ciudadanía comprometida con lo público es la condición sine qua non para la democracia.

El desafío que tiene por delante la ciudad de Sevilla, después de la experiencia vivida desde finales de 2004 al segundo tercio de 2008, es revitalizar la participación de niños y jóvenes en los distintos espacios de socialización, implementar todas las políticas municipales desde una perspectiva intergeneracional, pivotando alrededor de una Propuesta del *Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas (Pro-Plan)*, que como muestra la figura 4.2 se convierta en columna vertebral de la acción política en materia económica, social, cultural, deportiva, medioambiental, urbanística, educativa y del resto de las políticas sectoriales existentes. A la vez que se ponen en marcha dos programas, uno de ámbito municipal, los *Presupuestos Participativos* y otro de ámbito distrital y barrial los *Programas de Desarrollo a Escala Humana*.

En los últimos quince años se han ido poniendo en marcha otros programas con la denominación de Planes Integrales de: Polígono Sur (2003-2018), Pajaritos (2007-2018) y Su Eminencia (2013-2018), en las denominadas

¹ En Ruiz, Valderrama, Rubio, Montero, Limón y Carrasco (2007): Esta intervención se produjo en el contexto del I Foro Internacional de Experiencias de Participación “Okupando Ciudadanía”, celebrado en Sevilla con motivo de la participación de niños/as y jóvenes en los PPS.

zonas de transformación social, así como otros que se van diseñando. Surgen como demanda de la ciudadanía y de los profesionales al servicio de la administración municipal en el área de Servicios Sociales, ante los desequilibrios existentes entre unas zonas y otras de la ciudad. De ahí que sea más correcto referirse a la ciudad de Sevilla en plural, “SevillaS”, puesto que las realidades, contextos sociales, culturales, medioambientales, educativos y económicos distan mucho de ser ni si quiera parecidos entre las zonas más favorecidas y las más desfavorecidas por las prácticas especulativas, la implantación económica y empresarial y las políticas municipales.

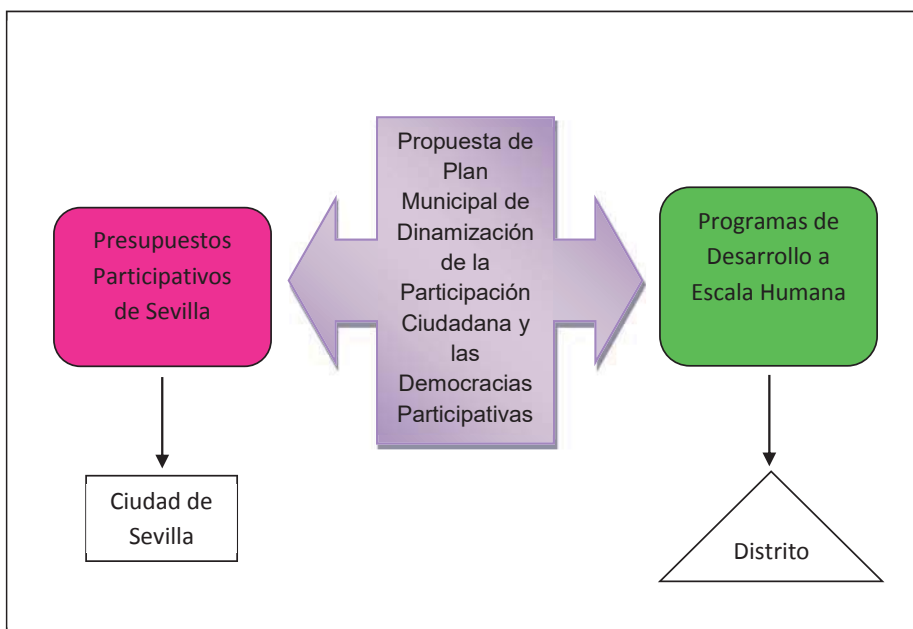


Figura 4.2: Propuesta Plan Municipal de Participación Ciudadana y las Democracias Participativas (Pro-Plan). Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.449).

Esta Propuesta de Plan (Pro-Plan) contemplaría dos ámbitos de diseño, dinamización, participación, ejecución y evaluación que tienen que ver con las políticas de carácter global para toda la ciudad de Sevilla y en el ámbito competencial del Ayuntamiento de Sevilla: por un lado el corto y medio plazo, representadas en el proceso de los Presupuestos Participativos, y otro de medio y largo plazo que se relaciona con las políticas de índole territorial más cercanas a los barrios, que además necesitan de un apoyo institucional y empresarial para lograr un reequilibrio sustentable en la ciudad.

Pro-Plan es una Propuesta de Plan que tendrá vigencia de seis años, que deberá discutirse en los diferentes espacios sociales, educativos y ciudadanos que se ven afectados por él en la ciudad de Sevilla, y que debe contar con el visto bueno de las autoridades comarcales y autonómicas. Esta visión de consenso territorial implica que sus planteamientos de desarrollo no resulten contradictorios con las legislaciones vigentes en materia las materias, que se puedan incorporar propuestas que no resulten contradictorias con las finalidades y espíritu del mismo, y es fundamental para que las políticas municipales no se conviertan en rencillas políticas entre municipios con diferente signo político en la Alcaldía, en el Parlamento de Andalucía, y debe

ser un Plan que pueda ser visto con cercanía, empatía y sensibilidad por otros municipios y comarcas que interaccionan directamente con la ciudad y que pueden importar esta iniciativa, a su nivel, en la acción política.

El Pro-Plan se estructura y se organiza en diferentes apartados que se muestran a continuación en la siguiente figura (4.3):

I. Presentación.
II. Introducción.
III. Finalidades.
IV. Participantes.
V. Metodología.
VI. Planificación de las acciones.
VI.1 ¿Cómo se pretende organizar Pro-Plan a la Vista?
VI.2 Los programas de Pro-Plan a la Vista
VI.2.1 Programa de Presupuestos Participativos de Sevilla.
VI.2.2 Programas de Desarrollo a Escala Humana.
VII. Evaluación.
VIII. Resultados que se esperan conseguir.

Figura 4.3: Esquema de la Propuesta de Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.450).

El motivo y la intención de una vigencia que no coincida con los mandatos de los partidos políticos y de sus representantes en los municipios e instituciones, es blindar la acción política y ciudadana que emerge de la democracia participativa querida y deseada por las cuatro ciudadanías, para vencer el viejo vicio de las diferentes corporaciones de modificar los proyectos municipales de una legislatura a otra, dejando de valer al mes siguiente lo que se hacía un mes antes. Siendo que en ocasiones se realizan acciones parecidas, los costes de estos programas son muy elevados, y se muestra una coherencia entre la importancia que se da a la democracia participativa como modelo político y democrático alternativo que busca un mayor protagonismo de la sociedad civil, que está por encima de los vaivenes políticos municipales. Además es el tiempo que tarda un partido político en poner en marcha sus iniciativas, mientras toman posesión de los cargos los representantes, y relevan a directores de área y en ocasiones a los jefes de servicio y negociado, se modifican las estructuras municipales para adaptarlas al modelo deseado por cada uno, y empiezan a realizar una acción de gobierno, casi ha pasado medio año.

Precisamente este Pro-Plan Municipal de Participación Ciudadana y Democracia Participativa pretende aumentar la legitimidad de las políticas públicas, el fortalecimiento de las estructuras de participación democrática y la construcción de nuevos EsPaCioS.

Atualmente, está establecido que hierarquias rígidas encontradas em muitas organizações estatais são ineficientes. Um dos motivos é que essas hierarquias tendem a suprimir as visões e o conhecimento dos que se encontram no meio e em baixo. Esse sistema hierárquico obedece ao modelo convencional de democracia representativa que presupo que o elemento democrático no processo de tomada de decisões estatais origina-se apenas dos membros eleitos, ministros e conselheiros antigos. (Wainwright 2005, p.63-64)

El documento que se presenta a continuación recoge las líneas principales de Pro-Plan que se encuentra íntegramente en Ruiz-Morales (2014) (figura 4.3). Se encuentra redactado como si fuese el propio Excmo. Ayuntamiento de Sevilla quien fuese el protagonista del mismo.

I. Presentación

El Excmo. Ayuntamiento de Sevilla, a través de Alcaldía, se ha propuesto para los próximos seis años, desarrollar unas políticas y servicios públicos de calidad, mediante su modernización para adaptarse a los nuevos requerimientos sociales, económicos, políticos, medioambientales, culturales y educativos en las esferas pública y privada. Esto se hará con la puesta en marcha de la Propuesta de Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas (Pro-Plan), un conjunto de estrategias de dinamización y participación desde el enfoque de las democracias participativas para desarrollar políticas integrales en la ciudad y en cada uno de sus distritos.

Desde el Excmo. Ayuntamiento de Sevilla se ha entendido la necesidad de diseñar de modo participativo con las ciudadanías este Pro-Plan para garantizar la incorporación de las demandas sociales, los intereses, ilusiones, sueños y proyectos que las personas tienen para su ciudad, poniendo a su servicio la estructura municipal y los profesionales que trabajan al servicio de la Administración.

Este documento que se presenta a las ciudadanías de Sevilla es Pro-Plan a la Vista, un primer borrador de lo que en un futuro cercano será el Avance de Pro-Plan una vez se discuta y re-construya de forma participativa, como parte de un proceso que se muestra en la figura 4.4, para que finalmente el Pleno Municipal del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla apruebe un primer documento marco que será el Plan Municipal de Dinamización de la Participación y las Democracias Participativas.

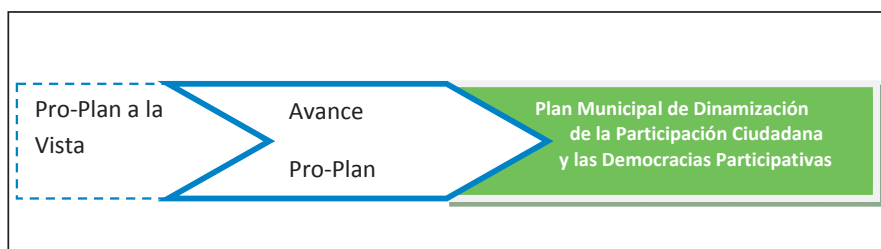


Figura 4.4: Proceso de elaboración del Plan Municipal de Dinamización y Democracias Participativas. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p.452)

Deseamos que todas las personas participen en su diseño y ejecución mediante las estrategias de dinamización y participación, como antes se hiciese en el Plan General de Ordenación Urbana (2001-2002), Presupuestos Participativos (2003-2011) y Planes Integrales en Barriadas y Zonas de Transformación Social (2003-2018) en vigor.

Todas estas experiencias participativas que acumula Sevilla en su moderna y reciente historia la hacen ponerse en la vanguardia de las Políticas Públicas Municipales y la Administración Local en España y Europa. Ese lugar de privilegio se mantendrá gracias a la iniciativa, la ilusión y los deseos que acompañan la puesta en marcha de Pro-Plan, así como la implicación y el compromiso de las cuatro ciudadanías en construir Democracias Participativas en Sevilla.

II. Introducción

Pro-Plan es una iniciativa de participación y democracia participativa dirigida a las cuatro ciudadanía (ciudadanía asociada, no asociada, técnica y política), puesto que las personas en su vida cotidiana vamos perteneciendo a alguna de estas esferas de la actividad social en nuestra ciudad.

Pro-Plan busca incentivar, seducir, ilusionar y apasionar a las ciudadanía de Sevilla en una Propuesta de Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas que se encuentra en construcción, y que será definitivo cuando las ciudadanía en el ejercicio de sus derechos y obligaciones apruebe en Asamblea el Documento Marco del Plan, y que posteriormente será aprobado en el Pleno del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

El mayor patrimonio que tiene la ciudad de Sevilla, y que la hace posible, son las personas, el conjunto de ciudadanos que forman sus barrios y dan vida al territorio, el conjunto de los movimientos sociales, las entidades, por otro lado las plazas, las calles, los monumentos, las costumbres y las tradiciones, todos ellos en su conjunto son el otro patrimonio que debemos cuidar, mimar y hacer crecer en nosotros mismos y en las personas que visitan nuestra ciudad para conocerla, disfrutarla y vivirla.

Las políticas sectoriales de nuestra ciudad quedarán supeditadas a la aprobación y puesta en marcha de Pro-Plan que de este modo se convertirá en el marco y eje de ejecución de todas las actuaciones municipales, y de las relaciones de la Administración con la ciudadanía, además de aquellos otros mecanismos de participación, como los Plenos de las Juntas Municipales de Distrito que se incorporan automáticamente al desarrollo de los programas. Convirtiéndose de este modo en uno de los motores de la participación y las democracias participativas en el territorio más próximo a la ciudadanía.

Estas políticas sectoriales buscan a través de Pro-Plan la incorporación de nuevas fuerzas, energías y financiación para la puesta en marcha de nuevos proyectos, la continuidad de aquellos que sean buenos para la ciudad, de modo que logremos con nuestras políticas municipales reequilibrar de modo sustentable las comunidades y territorios para vertebrar un tejido social, económico y productivo que haga de los recursos endógenos el tesoro público de la ciudadanía y la administración.

El mejor legado y herencia que podemos dejar a las generaciones venideras son las experiencias de participación en democracias participativas puesto que una sociedad y comunidad asentada sobre el acuerdo, el consenso, la convivencia, la diversidad, la solidaridad y la libertad es una sociedad inclusiva y cohesionada que busca la felicidad de las personas.

La puesta en marcha de Pro-Plan va a permitir modernizar los servicios y las políticas públicas, aprovechar los recursos endógenos, gestionar mejor los recursos públicos procedentes de los impuestos de la ciudadanía, aumentar la confianza de las personas en sus representantes políticos, y lograr una mayor implicación de todos y todas (niños, jóvenes, personas adultas y personas mayores) en la mejora de nuestra ciudad, Sevilla “La Ciudad de las Ciudadanía y la Participación”.

III. Finalidades

Pro-Plan pretende:

- Ayudar a construir un mundo mejor en el presente para que lo puedan disfrutar las generaciones futuras.

- Construir alternativas a la realidad compleja existente, social, económica, política, educativa, cultural y medioambiental, desde una perspectiva de desarrollo a escala humana.
- Desarrollar la participación de la ciudadanía en todas las esferas de la vida pública y las instituciones, adaptando su modo de organizarse y funcionamiento a este fin.
- Modernizar los servicios y las políticas públicas de acuerdo a los nuevos tiempos y en función de los intereses, sueños, ilusiones, necesidades de la ciudadanía en la vida cotidiana.
- Poner en marcha Pro-Plan, con los diferentes de programas y actuaciones diseñados, planificados, ejecutados y evaluados por los profesionales que trabajan al servicio de la Administración Municipal y las ciudadanías.
- Abordar la realidad desde perspectivas integrales y holísticas que permitan un desarrollo a escala humana fundamentado en el reequilibrio sustentable.
- Aumentar la legitimidad de las políticas públicas, el fortalecimiento de las estructuras de participación democrática y la construcción de nuevos EsPaCioS (espacios de participación ciudadana).
- Dinamizar la participación de niños, niñas, jóvenes, mujeres y personas migrantes a través del desarrollo de estrategias en la dinamización y participación que faciliten su incorporación a los EsPaCioS.
- Evaluar las acciones políticas y públicas desde diferentes perspectivas por las ciudadanías que conforman los tejidos sociales y las comunidades.
- Investigar, aprender y mejorar la organización y el funcionamiento de las estructuras y los programas, los procesos, la coordinación, las acciones y las estrategias que se pongan en marcha en relación con los programas de Presupuestos Participativos de Sevilla y su coordinación en el resto de actuaciones y en relación con las demás instancias municipales.

IV. Participantes

Esta Propuesta de Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas tiene como participantes a las cuatro ciudadanías que conviven en diferentes espacios y escenarios, como son: los barrios con sus plazas, calles y zonas verdes, los centros culturales, las universidades, las PYME, los mercados municipales, centros cívicos, los centros educativos, los centros de formación para el empleo, las unidades de trabajo social, los centros de orientación e inserción sociolaboral, los puntos municipales de información a la mujer, los equipamientos de los distritos, los espacios deportivos, las sedes de entidades sociales, los comercios, los medios de comunicación y las delegaciones municipales. Estos escenarios de la participación ciudadana y las democracias participativa serán objeto y estarán contemplados en Pro-Plan tal y como se muestra en la figura 4.5.

V. Metodología

Pro-Plan desea que las ciudadanías, al menos cuatro, la asociada, la política, la técnica y la no asociada puedan construir comunidades integrales a escala distrito, más orgánicas que tengan en cuenta los principios filosóficos del desarrollo a escala humana. Para ello se hace necesario un trabajo de investigación, formación, diseño, dinamización, acompañamiento y evaluación

de los procesos que entidades locales y/o grupos sociales desean poner en marcha para transformar la realidad realmente existente.

Pro-Plan a través de los diferentes ejes, líneas de acción y propuestas desea apoyar, colaborar, tejer redes con iniciativas, ideas y proyectos que emerjan de la ciudadanía, el sector público y privado. Desde esta perspectiva el apoyo mutuo se convierte en una de las estrategias necesarias que el ser humano en la construcción de las sociedades antiguas y moderna ha utilizado para aprovechar los saberes, recursos y multiplicar las oportunidades de sobrevivir mejorando sus condiciones.



Figura 4.5: Escenarios y espacios de participación que engloba Pro-Plan. Fuente: Ruiz-Morales (2014, p.455).

Deseamos soñar y construir una idea de ciudad que contemple la ética, la investigación, el desarrollo y la innovación (E+I+D+I).

Se trata de una propuesta amplia, global e integral que contempla espacios donde pueden participar, formarse y aprender niños y jóvenes, personas adultas, entidades, colectivos e instituciones de forma sectorial, intersectorial e intergeneracional.

Se centra la atención en el ser humano, tal y como lo define la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un ser biopsicosocial. Así la persona se convierte en el eje de todas y cada una de las acciones en cada uno de los diferentes momentos de la vida, para apoyar su crecimiento, aprendizaje y desarrollo. “Saber” es poder hacer más desde/con más personas.

Por tanto ofrecemos escucha, afecto, respeto, comprensión, opiniones, ideas, propuestas, colaboración, empatía, asertividad, saberes, conocimientos y profesionalidad.

Una metodología que pretende la dinamización y construcción de procesos participativos intergeneracionales tiene siempre presente dinámicas de construcción de conocimientos en el ámbito personal y colectivo basadas en diálogos, intercambios, negociaciones, consensos que se producen no sólo en el campo de las ideas, sino de las experiencias, las emociones y los sentimientos.

En el proceso de dinamización, además de una campaña de información y comunicación que se pondrá en marcha desde el principio, la comunicación será un valor fundamental a lo largo de todo el proceso de participación, y un eje que vertebrará el flujo de información y las relaciones entre las ciudadanías.

Cuanto antes se logre la implicación de niños, jóvenes y personas adultas en las labores de dinamización, diseño, planificación, acción y evaluación, antes lograremos la confianza, la transparencia y credibilidad en el proceso participativo que son determinantes para la implicación, responsabilidad, compromiso y sobre todo sentirse escuchado, reconocido e identificado con el proceso en construcción.

A continuación se plantea un modelo explicativo en la figuras 4.6 y 4.7 sobre cómo se pretende dinamizar y organizar la participación en Pro-Plan, que servirá posteriormente como experiencia y modelo de cómo se pueden acometer los Presupuestos Participativos de Sevilla y los Programas de Desarrollo a Escala Humana en los distritos.

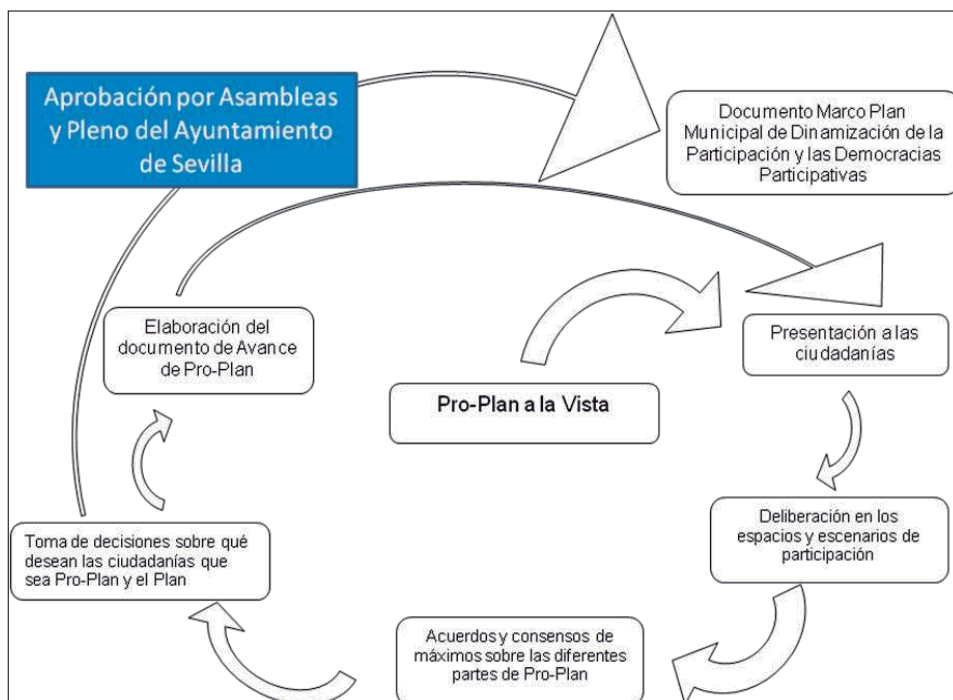


Figura 4.6: Planificación del proceso de elaboración del Plan Municipal de Dinamización de la Participación y las Democracias Participativas. Fuente: Ruiz-Morales (2014, p. 459).

El documento Pro-Plan a la Vista, que tienen en sus manos, pretende ser un primer borrador que encauce un primer proceso de participación ciudadana que recupere el espíritu de procesos anteriores como los Presupuestos Participativos de Sevilla (PPS), que cuentan incluso con un Autorreglamento de Participación aprobado en las veintiuna Asambleas de zona que se constituyen en los once distritos municipales, en función de la distribución de los grupos motores de personas adultas que participan los PPS entre 2003 y 2011.

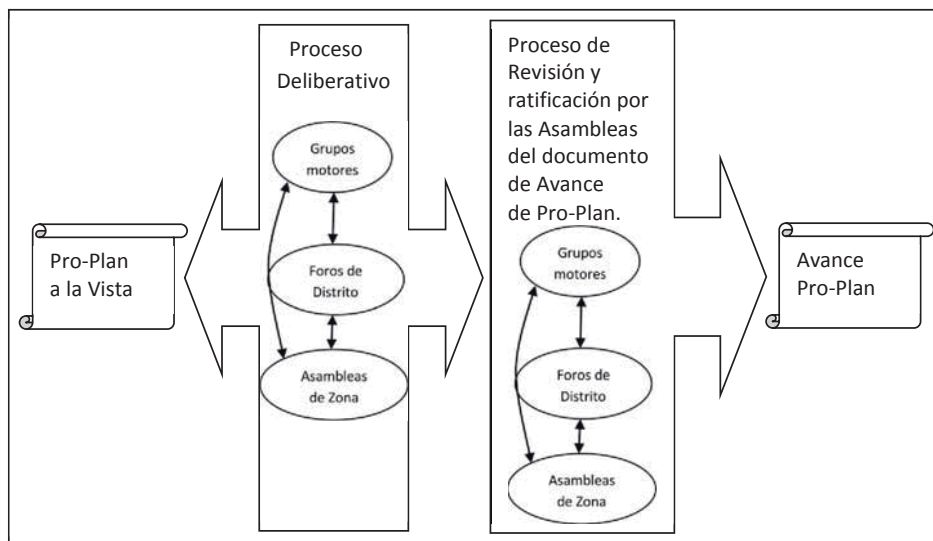


Figura 4.7: Dinamización de la participación de las ciudadanías en la elaboración del documento de Avance de Pro-Plan. Fuente: Ruiz-Morales (2014, p.459)

Esta estructura de participación ciudadana que representan las Asambleas, los Foros de Distrito y los Grupos Motores, será utilizada para deliberar sobre la elaboración del Avance de Pro-Plan y su traslado a la Intercomisión de las Cuatro Ciudadanías para la Coordinación del Plan, que posteriormente lo elevará al Pleno Municipal para su análisis y aprobación. La ciudadanía técnica participará inicialmente a través de los Foros de Distrito y con representación en la Intercomisión, donde se terminarán de consensuar el máximo número de puntos y acuerdos que no generando discordancias y contradicciones con el mandato de las asambleas pueda incorporar el texto definitivo. Así las cuatro ciudadanías estarán presentes en dicha intercomisión para velar por el respeto de los acuerdos de las asambleas, y ampliar en lo posible sus propuestas para una mejor planificación y ejecución del Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas.

La dinamización de este proceso inicial estará a cargo de un Equipo Técnico de Asesores e Investigadores, especializados en procesos de dinamización de la participación con niños, jóvenes y personas adultas, vinculados con un grupo de investigación de la Universidad de Sevilla, que será apoyado por los profesionales al servicio de la administración municipal, en los distritos y los centros cívicos, constituyéndose estos en espacios de referencia para la información, la dinamización y como registros auxiliares, al principal situado en C/ Pajaritos nº1.

VI. Planificación de las acciones

Pro-Plan pretende ser revisado en tres momentos diferentes, este primero con la presentación de Pro-Plan a la Vista, un segundo cuando se elabore Avance de Pro-Plan y uno final con la Aprobación del Documento Marco del Plan. Durante este proceso se sucederán procesos de participación que irán facilitando los procesos de dinamización posteriores que se desarrollarán ya en el marco de los programas.

VI.1 ¿Cómo se pretende organizar Pro-Plan a la Vista?

En Pro-Plan a la Vista interesa que todas las ciudadanías, incluidos los niños y jóvenes que forman parte de la ciudadanía no asociada, por no poseer en la mayoría de los casos representación asociativa ni un tejido social propio, que será una de las oportunidades de este Plan, dando continuidad a lo que en su momento fue la Plataforma de los Grupos Motores de Sevilla “GMS”, puedan ejercer su derecho de opinar, proponer y tomar decisiones sobre un asunto que les va a afectar durante al menos los próximos seis años.

Se pretende que los Presupuestos Participativos de Sevilla, sea un programa que tenga un carácter anual, de modo que se revise año a año, para elaborar el presupuesto de inversiones, realizando un reparto equitativo entre todas las zonas de la ciudad. Este principio de redistribución es el mismo que posibilitará que aquellas propuestas que no puedan ser asumidas en un año por el propio presupuesto municipal, se incorporen al conjunto de acciones que se diseñan y planifican en los Programas de Desarrollo a Escala Humana. De modo que aquellos programas e infraestructuras que son necesarios y/o deseados por un distrito, puedan ejecutarse lo antes posible situándolos como prioridad municipal en la negociación con otras administraciones, en lugar de que puedan hipotecar el propio presupuesto de inversiones disponible para los Presupuestos Participativos, y que eternizarían en un plazo de dos años las propuestas a corto-medio plazo con estas otras de medio-largo plazo. Algunos ejemplos los encontramos en la siguiente figura 4.8.

Tipología de propuestas realizadas por la ciudadanía que se incorporan a los programas de Pro-Plan	
Presupuestos Participativos de Sevilla	Programas de Desarrollo a Escala Humana
Cine de verano	Construcción de Centro Sociocultural para jóvenes
Colocación de fuentes públicas	Carril bici en el distrito Macarena Norte
Granja Escuela en CEIP Juan Sebastián Bandarán	Programa de Escuela Taller en Miraflores
Laboratorio para estudio de seres vivos en la Albarrana	Rehabilitación de viviendas de autoconstrucción en los barrios de Su Eminencia y Torreblanca.
Periódico escolar en la zona de Palmete y Su Eminencia	Ubicación de una Unidad de Trabajo Social en Aeropuerto Viejo y Valdezorras.

Figura 4.8: Propuestas que podrán ser aprobadas en uno y otro programa.

Fuente: EP.

Así el proceso que se pretende poner en marcha con Pro-Plan es el que aparece en la figura 4.9, con las particularidades explicadas más arriba. Y el cronograma que servirá como orientación de la marcha del proceso en su deliberación, revisión, análisis, re-construcción y posterior elaboración del documento de Avance de Pro-Plan por parte de las ciudadanías y la elevación

al Pleno del Ayuntamiento del Documento Marco del Plan es la que aparece en la figura 4.10.

VI.2 Los programas de Pro-Plan a la Vista

Estos programas son un instrumento para el diseño y el desarrollo de políticas locales cercanas a los intereses, sueños, ilusiones y necesidades de la ciudadanía, que puedan reequilibrar y armonizar las realidades existentes entre barrios y distritos de la ciudad de Sevilla. Estas tensiones existentes entre zonas más favorecidas y otras tremendamente desfavorecidas, son las que desde un planteamiento de democracia participativa y justicia socioambiental tratan de abordar estos programas, que son el pre-texto para el gran texto: “la participación ciudadana”.

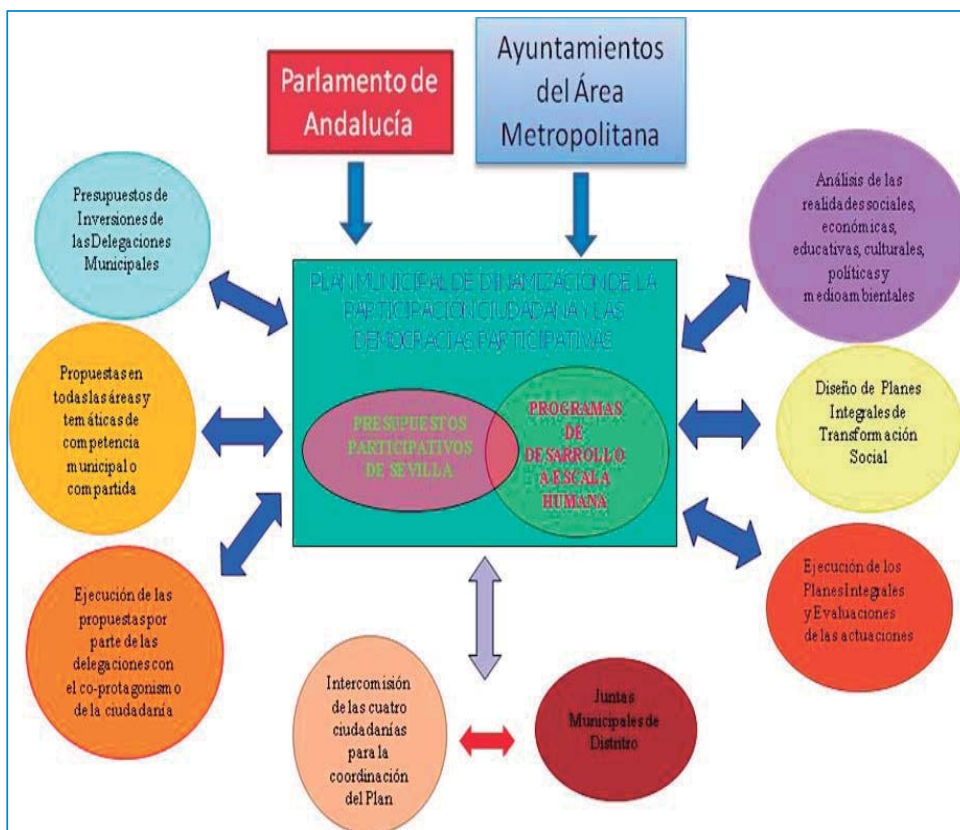


Figura 4.9: Organigrama general de funcionamiento del Plan. Fuente: EP.

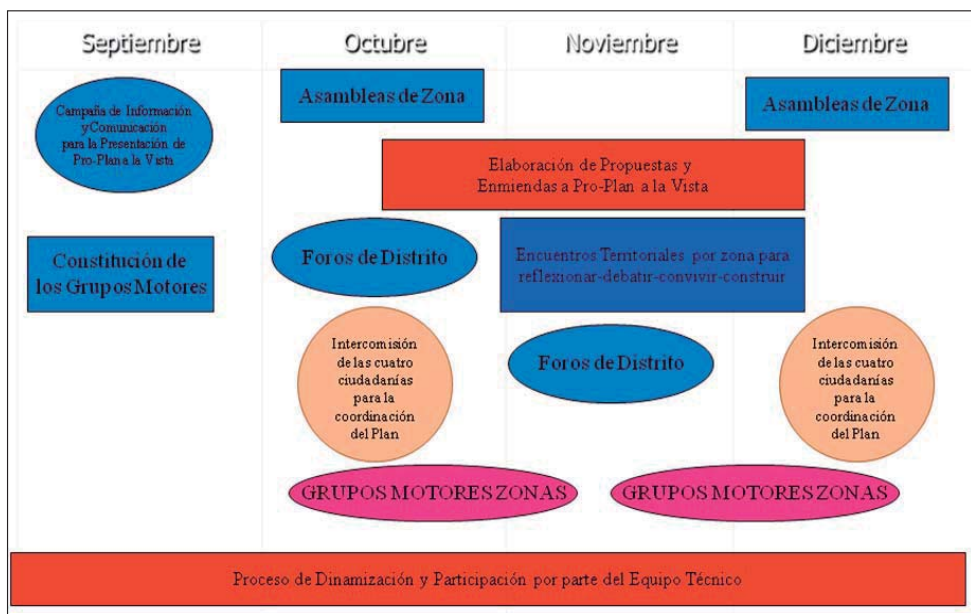


Figura 4.10: Cronograma del proceso de elaboración del Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas. Fuente: EP.

A continuación se muestra una breve descripción y los procesos de dinamización que llevan aparejados ambos programas, de modo que la posterior definición del Plan, con la elaboración del Avance, los grupos motores, los foros de distrito, los encuentros y las propias asambleas irán perfilando estos modelos, que se empezarán a poner en marcha progresivamente, según la planificación de la figura 4.11.

Durante la puesta en marcha del propio Plan en el primer año deberá definirse un autorreglamento que sirva como marco de actuación y compromiso de las cuatro ciudadanías, y que inicialmente puede tomar como referencia el Autorreglamento de los Presupuestos Participativos, y los diferentes reglamentos en materia de participación ciudadana y sectorial existentes en el ámbito municipal.

VI.2.1 Programa de Presupuestos Participativos de Sevilla.

Los presupuestos participativos tienen en Sevilla una larga historia de casi ocho años de trayectoria, por lo que este nuevo impulso nace de las lecciones aprendidas en el pasado y con las ilusiones renovadas de seguir haciendo posible que las propuestas ciudadanas tengan su cabida en los presupuestos municipales, y las ideas sirvan para mejorar nuestra ciudad.

Las buenas ideas que han surgido en épocas anteriores con la inclusión de la participación con niños y jóvenes, en ese diálogo intergeneracional con las personas adultas, vecinos y vecinas de los barrios, técnicos y representantes municipales, son una invitación a que en este nuevo programa tengan un lugar privilegiado, manteniendo su independencia y autonomía dentro de su propio proceso de dinamización y participación.

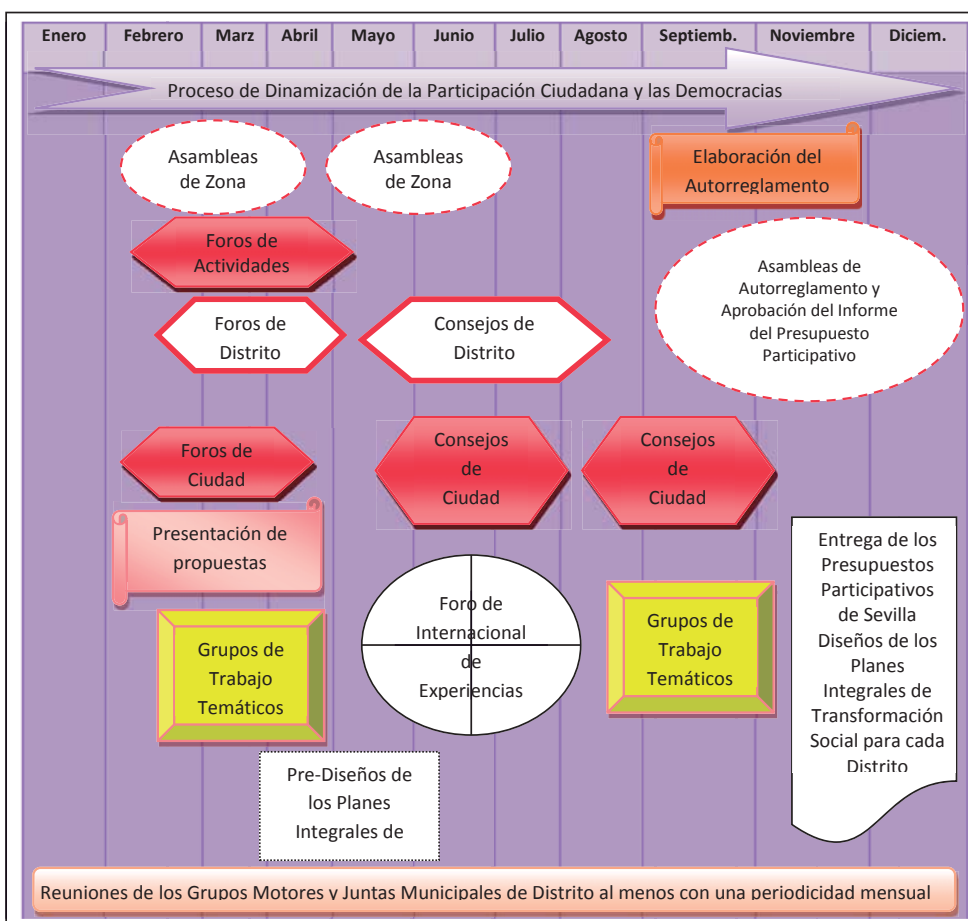


Figura 4.11: Cronograma de los programas del Pro-Plan anual primer año. Fuente: EP.

Las democracias participativas son consideradas prácticas que vinculan y se desarrollan en base a la democracia representativa y la democracia directa o asamblearia, de modo que vehicule una participación ciudadana de abajo a arriba. De este modo los representantes actúan como portavoces, portadores de la palabra de las ciudadanías, y garantes de las decisiones tomadas por éstas.

Los Presupuestos Participativos de Sevilla suponen una apuesta innovadora de cogestión pública ciudadana que propugna como principio básico la Democracia Directa para la planificación comunitaria de los recursos públicos municipales. Tienen como objetivo principal generar un espacio ciudadano de debate y decisión, donde el órgano base es la Asamblea de Zona.

La puesta en marcha de este proceso tiende a generar un modelo de ciudad educadora y social, en la que tengan cabida aquellos colectivos y personas que

por lo general permanecen excluidos o subrepresentados de los procesos de toma de decisiones.²

Por ello entendiendo que cualquier información queda perfectamente recogida en este texto soberano de la ciudadanía de Sevilla se pasa a presentar mediante la figura 4.12 y 4.13 los procesos de dinamización y espacios de participación del programa de los Presupuestos Participativos de Sevilla.

EsPaCioS de democracia directa.

Los Grupos Motores se constituyen en conjuntos de acción de ciudadanos que de modo propio, o vinculados con el tejido social, e incluso las agrupaciones locales de los partidos políticos, representantes de los Consejos de Representantes o Delegados, Club Deportivos, etc. deciden implicarse para mejorar la calidad de vida a través de la participación en la comunidad. Sus funciones son las de dinamizar la participación con sus vecinos, diseñar el proceso de participación de la zona a partir de las directrices y premisas del Equipo Técnico Asesor en el proceso de dinamización de la participación, elaborar documentación, informar y comunicar aquellas iniciativas, eventos y asambleas que se vayan realizando en el barrio, y animar a vecinos a participar en la mejora de su territorio.

Las Asambleas de Niños y Jóvenes o Sectoriales es un espacio propio del proceso sectorial de participación, es el espacio soberano de toma de decisiones sobre las propuestas que este sector de población elevará a las Asambleas de Zona, donde tendrá reconocido su voto a partir de los 10 años³.

Las Asambleas de Zona es otro de los espacios donde la ciudadanía expresa sus ideas, propuestas, voluntades y ejerce su derecho a votar aquellas mejoras para su zona y la ciudad. Es el espacio soberano de toma de decisiones, que fortalece el trabajo realizado por el grupo motor en cada zona, y por donde deben pasar todas aquellas decisiones que afecten a la ciudadanía. En relación con este espacio se encuentra en la democracia representativa el Pleno Municipal.

EsPacioS de democracia representativa.

Los Consejos de Distrito y Ciudad están formados por los representantes elegidos entre la propia ciudadanía en las Asambleas de Zona, y se constituyen con el mandato asambleario de elaborar el informe de propuestas de cada distrito y de la ciudad. En los consejos participan también técnicos de las diferentes áreas municipales y de las delegaciones de distrito. Su función es realizar el trabajo de sistematización de las propuestas dirigidas a la ciudad, deberá aplicar unos criterios de corrección relacionados con el nº de habitantes, la renta per cápita, tamaño de la población migrante, nº de

² Reglamento del Consejo Municipal de la Infancia y Adolescencia del Ayuntamiento de Sevilla. Reglamento del Consejo Municipal de Participación Ciudadana. Reglamento del Consejo Municipal de Medio Ambiente. Reglamento del Consejo Municipal de Urbanismo. Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Distritos Municipales.

³ Tal y como se recogió en la última actualización del Autorreglamento de los Presupuestos Participativos de Sevilla en 2010-2012:6.

propuestas aprobadas en presupuestos participativos anteriores, que dará finalmente el orden de la propuestas que se incluirán en los presupuestos municipales de cada área del Ayuntamiento de Sevilla.

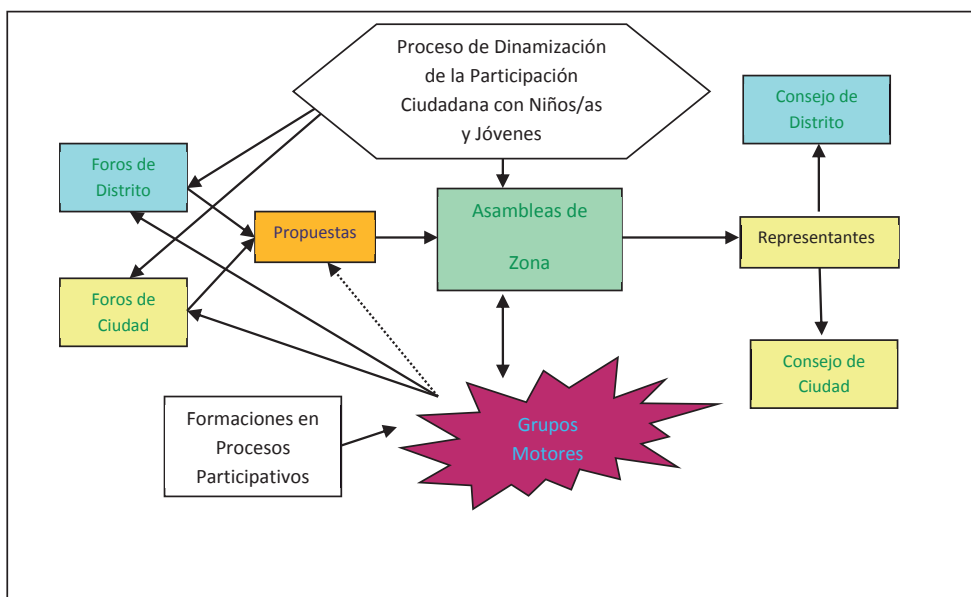


Figura 4.12: Procesos de dinamización y participación con personas adultas. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 466

Los *Consejos de Representantes o Delegados* son estructuras participadas por alumnado de un centro educativo que participa en el proceso a través de los grupos motores en representación de colegios e institutos.

Los *GMS* es un conjunto de acción a nivel de ciudad formado por representantes de todos los grupos motores de niños y jóvenes que desean mantener una coordinación a nivel de ciudad, así como acciones de tipo unitario: elaboración de propuestas, presentación de enmiendas al autorreglamento, realización de actividades, propuestas a la intercomisión del Plan, etc.

La *Intercomisión de las Cuatro Ciudadanías para la Coordinación del Plan*, es un órgano creado con representantes de los diferentes Plenos de las Juntas Municipales de Distrito y de las Asambleas de Zona, donde podrán participar también representantes de las Asambleas Sectoriales y de la Plataforma GMS, junto con técnicos y representantes políticos de las diferentes Áreas del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla, que tiene en un primer momento la función de elaborar el documento de Avance de Pro-Plan y a la que se le derivarán los informes de Propuestas para los Presupuestos Participativos para que en el apartado de aquellas que hayan sido derivadas pueda tomarlas en consideración en los diferentes Programas de Desarrollo a Escala Humana. Tiene también la función de elaborar documentos de análisis y estudio de la ciudad, que puedan facilitar y agilizar el trabajo de los diferentes Programas de Desarrollo a Escala Humana.

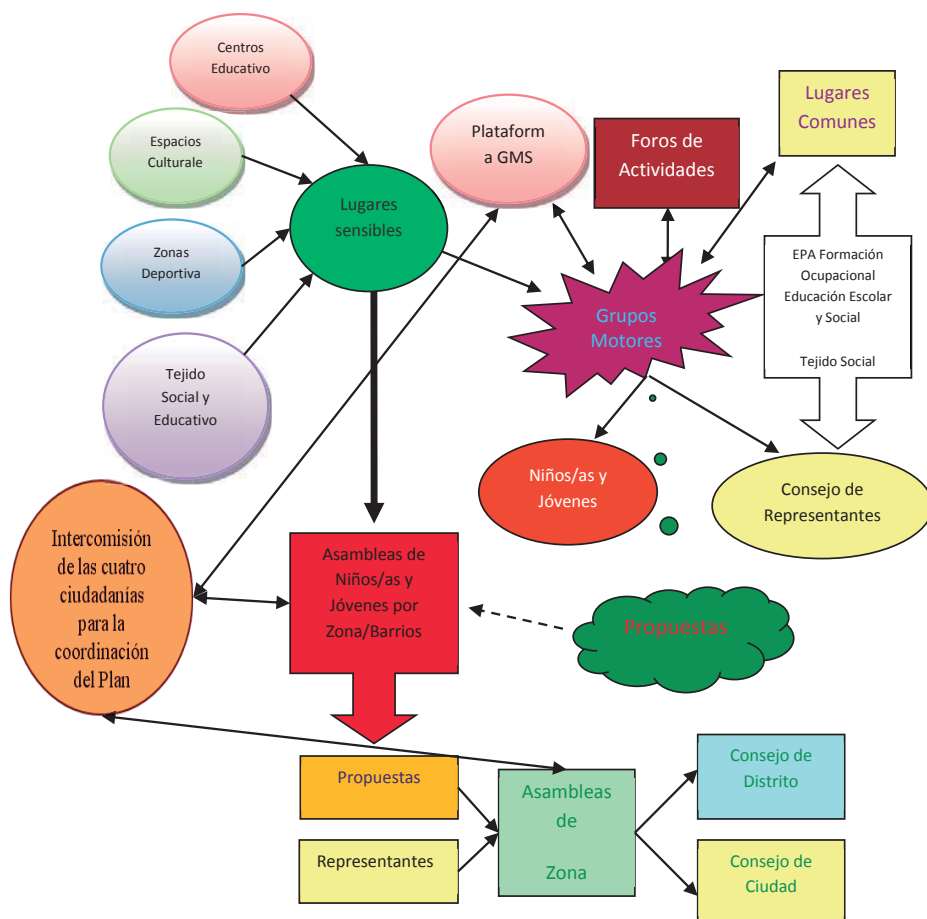


Figura 4.13: Procesos de dinamización y participación con niños/as y jóvenes en Pro-Plan. Fuente: Elaborado a partir del diseño realizado por Laboraforo (2005).

Otros EsPaCioS.

Los *Foros de Distrito y Ciudad* son espacios de participación directa donde puede acercarse la ciudadanía para conocer la marcha del proceso, se constituyen con motivo de la apertura del plazo para presentar propuestas, y da pie a que todos y todas conozcan las ideas y mejoras que cada barrio desea aprobar en su asamblea de zona.

Los *Foros de Actividades* como su denominación indica es un espacio singular en cada territorio, diseñado por el grupo motor, como la asamblea sectorial o de zona, donde estos conjuntos de acción diseñan y realizan actividades de ocio, donde hay una intencionalidad de empezar a movilizar a la ciudadanía para la participación con sus propuestas. De ahí que a la vez que actividades de ocio y animación, también se den cita talleres como “cómo cambia mi barrio en barro”, “eslóganes para el barrio en manga”, “mejora tu barrio con el grafiti”.

Las *propuestas* son las ideas surgidas en la ciudadanía para mejorar la calidad de vida en el distrito y la ciudad, que se formalizan en un modelo diseñado para tal fin y disponible en los diferentes registros. Las propuestas

pueden ser dirigidas a los presupuestos municipales de las delegaciones de distrito o a las delegaciones del ayuntamiento que tienen su ámbito competencial en toda la ciudad, esto no implica necesariamente que sea una propuesta para la ciudad, sino que entra en una partida presupuestaria para toda la ciudad. Si una propuesta se presenta para ser votada en Asamblea de Zona, previamente será evaluada para ver su idoneidad y conformidad, esta primera criba permite derivar propuestas a los Programas de Desarrollo a Escala Humana y se realiza para derivar propuestas que escapan de las posibilidades de ejecutarse con la disponibilidad presupuestaria de los PPS. Si fuesen presentadas y votadas en la asamblea porque han pasado el filtro de idoneidad y conformidad, pero se detecta posteriormente la imposibilidad razonada de no poder ser realizada por los PPS, igualmente pasará al otro programa, eso sí ahora con el visto bueno y apoyo de la Asamblea de Zona.

VI.2.2 Programas de Desarrollo a Escala Humana

Los límites que se encuentran actualmente al desarrollo industrial están relacionadas con la ingente cantidad de recursos naturales no renovables, fundamentalmente petróleo que necesita la sociedad, para satisfacer unas pautas comportamentales que están muy relacionadas con un cultura consumista que puede resumirse en “comprar, usar, tirar comprar” que conduce a un consumo exacerbado de materias primas y productos manufacturados, en base a dos estrategias de mercado: la obsolescencia percibida y la obsolescencia programada o planificada. Que generan una cantidad de residuos que difícilmente puede reciclar los ecosistemas y los desequilibrios socioambientales directamente relacionados con las carencias participativas y democráticas que amplios sectores de la población tienen en relación con la posibilidad de tomar decisiones que cambien y transformen sus situaciones de vida.

Estos desequilibrios territoriales, la falta de una cultura democrática y las inadecuadas estructuras administrativas municipales para atender las demandas de la ciudadanía en su vida cotidiana y generar procesos de participación de las personas es lo que provoca la puesta en marcha del Plan y la concreción de estos programas.

Los Programas de Desarrollo a Escala Humana se realizarán uno por cada distrito, de modo que los Plenos de las Juntas Municipales de Distrito se constituirán con la participación de los representantes municipales, técnicos y la ciudadanía asociada o no asociada. Esta última podrá incorporarse a través de las Asambleas de Zona en la Intercomisión, o de los propios grupos motores en el caso de niños y jóvenes. Esta intercomisión pretende ser un órgano de coordinación del Plan y de los diferentes programas, desde donde se eleven al Pleno Municipal tanto el informe de los presupuestos participativos como los propios Programas de Desarrollo a Escala Humana.

Estos están imbricados entre sí dentro del Plan pretenden servir como estrategia de participación ciudadana y acción comunitaria en el territorio, de modo que un primer análisis de la realidad realizado de modo participado por las cuatro ciudadanías, lleve a la necesaria fundamentación de un conjunto de acciones y actuaciones a distinto nivel y en diversos ámbitos planificadas y ejecutadas por la propia comunidad, la administración local y otras instituciones.

La acción comunitaria integral pretende dinamizar los recursos endógenos de cada territorio, poner en valor el factor y potencial humano, situar a ciudadanía asociada y no asociada en el centro de la acción como sujetos de transformación, en un espacio de relación y comunicación horizontal con las otras dos ciudadanías, en el que la colaboración, la complementariedad y la interdependencia sean los motores que muevan las acciones y actuaciones de todos.

Cada uno de los Plenos de las once Juntas Municipales de Distrito que hay en la ciudad de Sevilla diseñará su proceso de trabajo intentando incorporar el máximo de análisis, ideas, opiniones, propuestas y sensibilidades en el documento de Diseño del Plan Integral de Transformación Social que elevará al Pleno Municipal en diciembre de ese primer año. Y que servirá como primera propuesta de actuación integral para toda la comunidad, donde se contemplarán los ejes de trabajo y actuación para mejorar la calidad de vida de las personas que habitan todos los barrios y territorios que configuran cada distrito, desde el punto de vista de la gestión de los residuos, las políticas activas de empleo, la generación de recursos endógenos, la vertebración de estos en relación con la Ciudad de Sevilla, la mejor gestión del suelo público, el aprovechamiento de las infraestructuras y edificios de titularidad pública, el transporte, la energía, la formación y educación de todos los vecinos, el papel de cada distrito en la ciudad, la transferencia de buenas prácticas socioculturales, medioambientales, educativas, económicas y participativas.

Como explica el economista Max-Neef (1998, p.30) el Desarrollo a Escala Humana:

... se concreta y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. (...)

... apunta hacia una necesaria profundización democrática. Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado..., en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas.

Es por ello que desde el Excmo. Ayuntamiento de Sevilla se tiene la certeza que sólo éste no podrá revertir ni las situaciones de vida ni las consecuencias socioambientales del desarrollismo economicista y productivista de las últimas décadas, y que tendrá que ser con la participación de todas las ciudadanías, la capacidades y competencias de todas las personas y profesionales, la creatividad, la energía y la acción de todos los sevillanos.

El modelo de dinamización, participación y desarrollo de las diferentes acciones se presenta en la figura 4.14 y trata de aunar lo aportado por el otro programa.

EsPaCioS de democracia representativa.

El *Pleno de la Junta Municipal de Distrito* está formada por Delegado y Secretario y/o Director del Distrito, representantes del tejido social del distrito (asociaciones de vecinos, comerciantes, deportivas, educativas, culturales, de

mujeres, jóvenes, personas migrantes, etc.) y de profesionales al servicio de la Administración Municipal, procedentes de las diferentes delegaciones, estos últimos en situaciones concretas para el diseño del Plan Integral de Transformación Social. Es el órgano soberano a nivel territorial para aprobar el documento que posteriormente se derivará a la Intercomisión de las Cuatro Ciudadanías para la Coordinación del Plan, que después de su revisión enviará al Pleno. Esto será siempre así salvo cuando puede darse un informe desfavorable en algunos aspectos del Plan Integral, en cuyo caso se devolverá al Pleno de la Junta Municipal de Distrito para que valore las aportaciones y eleve ya directamente al Pleno Municipal el Diseño del Plan Integral de Transformación Social.

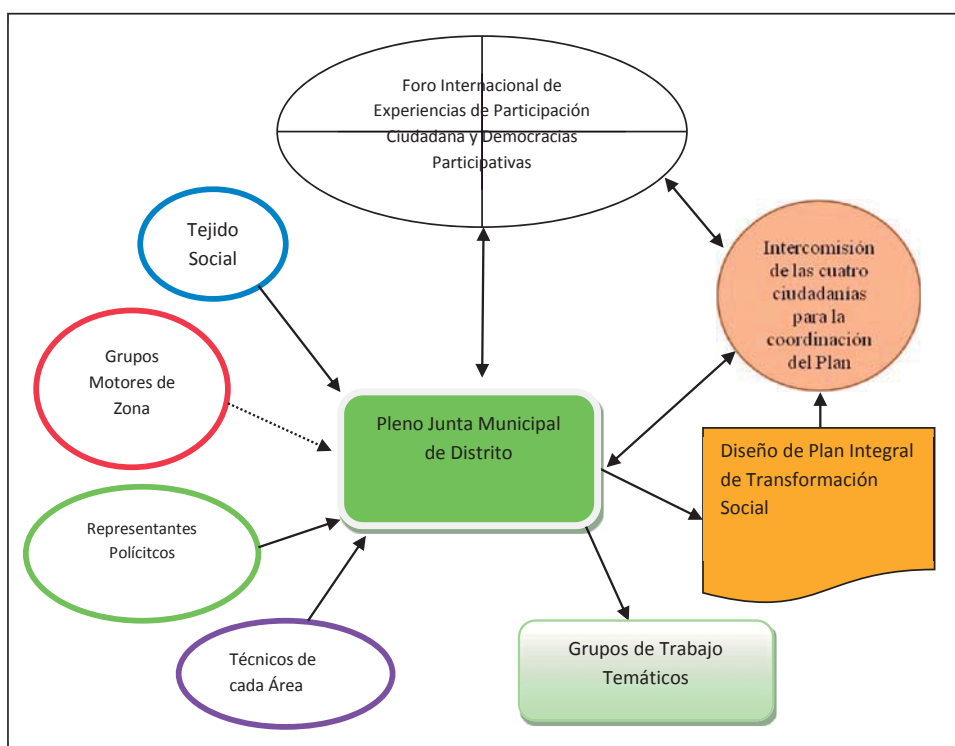


Figura 4.14: Diseño del proceso de dinamización y participación de los Programas de Desarrollo a Escala Humana en cada Distrito. Fuente: EP.

Los *Grupos de Trabajo Temáticos* son comisiones delegadas del Pleno de la Junta Municipal de Distrito, con funciones específicas como avanzar el análisis de la realidad del barrio, profundizar en alguna temática como el transporte, la gestión del suelo, las políticas activas de empleo, la educación y formación de niños y jóvenes, etc., que servirán para complementar el diseño del Plan.

VII. Evaluación

La evaluación es entendida como un proceso de análisis y toma de decisiones vinculada a la propia participación, de modo que la persona en sus

comportamientos cotidianos evalúa las diferentes situaciones y posibles alternativas a una problemática planteada eligiendo la que parece más acertada.

En este sentido la evaluación tendrá varias funciones, la de que sirva como aprendizaje y formación de las ciudadanías en las diferentes situaciones de participación democrática que van a encontrarse en la construcción del Plan y el desarrollo de los programas.

Por otro lado la evaluación se realiza para mejorar los procesos, las estrategias, los instrumentos, las acciones, la dinamización, la gestión y los modelos de organización y funcionamiento.

La evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso desde que se empieza a diseñar el Avance de Pro-Plan para posibilitar los cambios y ajustes necesarios para que la participación sea de mayor calidad y más democrática en la toma de decisiones y el desarrollo del Plan.

Al final de cada año se realizará una revisión de todo el proceso a través de los Grupos Motores, los Plenos de las Juntas Municipales de Distrito y la Intercomisión, de modo que la mayor variabilidad de perspectivas se vean recogidas.

A la mitad del proceso del primer año se introduce el Foro Internacional de Experiencias de Participación Ciudadana y Democracias Participativas, que en posteriores ediciones se realizará al final coincidiendo con la entrega de los Informes de Propuestas de los Presupuestos Participativos y el de ejecución del Plan Integral. Sin embargo se opta por realizarlo en esta fecha durante el primer año como modo de evaluar por parte de todos los participantes, añadir otras perspectivas de expertos y ciudadanía en general y animar el proceso con el conocimiento de otras experiencias a nivel internacional.

La evaluación se complementará con la labor investigadora del Equipo Técnico de Dinamización de la Participación que profundizará y realizará un trabajo de sistematización sobre las experiencias de democracias participativas de la ciudad de Sevilla año a año a través de una metodología de Investigación Acción Participativa.

VIII. Resultados que se esperan conseguir.

- Una aceleración de los procesos de formación, por la intensidad emocional y la significatividad de lo que se aprende.
- Se empezarán a dar los pasos necesarios para lograr el desarrollo integral de la persona como ser biopsicosocial en el conjunto de sus potencialidades, capacidades y competencias que garantizan la felicidad, la autoestima, la satisfacción personal y colectiva, el análisis crítico y complejo de la realidad, los comportamientos pro-sociales y la integración en una realidad cada día más compleja y cambiante.
- Se espera facilitar el análisis crítico de la realidad. El modelo dominante, homogeniza el pensamiento, y estos procesos generan pensamiento complejo mediante el diálogo sobre realidades, análisis, ideas, reflexiones, propuestas, alternativas, etc. Poniendo en contradicción nuevos modos de participar con las formas tradicionales de decidir, reunirse y organizar la participación.
- Se desea generar procesos de concienciación y emancipación colectiva. Las personas se liberan en comunidad fruto de la acción personal y colectiva, haciéndose partícipes y empoderándose en las

situaciones de injusticia y de participación. A la vez que genera querencia e identificación con el colectivo y el territorio, el cooperativismo y la construcción colectiva del conocimiento en un espacio que se pretende transformar.

- Se quiere lograr que cada persona se sienta única e insustituible, la democracia participativa está centrada en las personas, con todas sus diferencias, matices, potencialidades y sensibilidades diversas. Por tanto cualquiera se hace imprescindible en el proceso porque cada persona aporta su saber hacer, saber estar y ser. Las decisiones necesitan de procesos de maduración con tiempo suficiente como para que las decisiones no sean fruto de votaciones, sino de consensos y negociaciones, procesos deliberativos que incorporen a las decisiones las propuestas las posiciones mayoritarias y minoritarias.
- La participación como experiencia vital en los procesos de desarrollo humano. A lo largo de la infancia vamos construyendo modelos de relaciones, el significado de la participación, la democracia, las relaciones de poder, la perspectiva de género, la conciencia ambiental, etc., pero algo mucho más importante es nuestra estabilidad emocional que nos permitirá confiar, considerar al otro como un igual y ser capaz de expresar nuestras ideas. Tanto estas situaciones vitales vividas, como las relaciones que establecemos con los demás nos sirven para construir y re-construir nuestra identidad y lo que somos en el mundo.
- Producir una mejora de la calidad de vida en la comunidad social y/o educativa, en la que se desarrollan procesos de participación que pueden ser constatados sobre los individuos, y aún más sobre el conjunto del barrio o la ciudad. A su vez se desarrolla una identidad y sentido de pertenencia a la comunidad educativa y social que aumentan extraordinariamente la responsabilidad e implicación de niños, jóvenes y personas adultas en la misma.
- Incrementar las acciones educativas con repercusiones para las comunidades educativas y el propio territorio.
Estas experiencias tienen un efecto multiplicador sobre otros procesos e iniciativas, ya que sirven como testimonio de cultura democrática y participación para el andamiaje biopsicosocial de las personas y la comunidad.
- La dinamización que se desarrollará en un centro educativo podrá tener repercusiones –transferencias- sobre otros espacios educativos y de socialización como el grupo motor, la construcción de un ocio alternativo y educativo, las asociaciones, las familias, el barrio, la comunidad, la ciudad, etc., en los que coincidan sujetos que han participado en procesos democráticos anteriormente o en este momento, y esto tiene un carácter reversible.
- Se producirá un proceso de autoformación simultáneo en los ámbitos personal y profesional de los profesionales que dinamizan y se implican en dinámicas participativas, procesos de construcción de conocimientos y en iniciativas de participación ciudadana con niños, niñas y jóvenes.

4.3 ¡A participar aprendemos participando!

Esta iniciativa de educación democrática se inicia como cualquier Utopía, no topos, no lugar, sintiendo-soñando-pensando que se puede realizar, que se puede conseguir que en una comunidad educativa, como expresión de la participación se sumen voluntades para ser felices, libres y uno mismo.

Este Pre-Proyecto se nutre de lo desarrollado hasta ahora en el trabajo de investigación de Ruiz-Morales (2014, 2015, 2016, 2017, 2018), y en íntima conexión con lo que se ha planteado en el apartado anterior con el Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas para la ciudad de Sevilla. Precisamente porque los cambios y las transformaciones sociales, educativas, económicas, culturales, políticas y medioambientales se hacen juntando muchas piezas de un rompecabezas, y la escuela es una más, por cierto muy importante para el bienestar de la comunidad.

Añadir que el contenido de esta propuesta ha servido para fundamentar el proyecto educativo de EducaLibre Sevilla, que se encuentra en proceso de homologación.

La estructura del Pre-Proyecto Socioeducativo “A participar Aprendemos Participando” es la que se muestra en la figura 4.15.

1. Presentación.
2. Introducción.
3. Objetivos generales.
4. Participantes.
5. Metodología.
6. Planificación de las acciones.
7. Evaluación.
8. Resultados que se esperan conseguir.

Figura 4.15: Estructura del Pre-proyecto Socioeducativo “A participar aprendemos participando”. Fuente: EP.

Al igual que sucediera con Pro-Plan en el apartado anterior, este proyecto surge de este trabajo de investigación y se presenta como si el propio equipo directivo y educativo del centro lo fuesen a desarrollar en el presente curso escolar. Se trata de un proyecto socioeducativo que pretende desarrollarse en el contexto de cualquier centro educativo, donde se hayan vivido previamente socio-praxis de democracia participativa y educación democrática.

1. Presentación

El Equipo Directivo desea presentar este pre-proyecto a la Comunidad Educativa del colegio, haciéndose eco de la iniciativa que ha tenido el Excmo. Ayuntamiento de Sevilla de poner en marcha una Propuesta de Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas, que se construirá entre septiembre y diciembre por las cuatro ciudadanías, y que el próximo año estará aprobado por el Pleno Municipal del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Ahondando en la idea de que la participación se aprende participando el Equipo Educativo ha decidido, como ya hiciese en 2004 con los Presupuestos

Participativos de Sevilla, vincularse con estas iniciativas institucionales y empezar a colaborar desde el principio en estos procesos de participación con los niños. Este pre-proyecto que se presenta se convertirá en proyecto cuando la comunidad educativa lo vaya haciendo suyo y le vaya dando contenido, sentido y participación.

2. Introducción

La participación de nuestra comunidad educativa en todas las acciones que se han ido poniendo en marcha a partir de las ideas, deseos, ilusiones, intereses de niños, de las experiencias de los profesionales que trabajan en el centro o de las familias que participan a través del AMPA, han servido para elevar la calidad educativa de nuestro centro, y los resultados los vemos día a día en el crecimiento, desarrollo y promoción de los niños y niñas.

Este Pre-Proyecto Socioeducativo “A participar aprendemos participando” nace con la finalidad de ser un revulsivo, de enamorar-nos más aún de nuestro colegio, de apasionar-nos con un Nuevo Proyecto Educativo, de generar nuevas estrategias de participación en nuestra comunidad educativa, construir nuevos procesos de construcción de conocimientos que nos puedan servir para seguir mejorando la cohesión e inclusión social, enriquecer aún más los procesos formativos de niños, la formación en competencias profesionales de maestros, la incorporación de nuevas familias a la comunidad, y la participación de éstas en el AMPA y Consejo Escolar, dos estructuras muy importantes para la mejora del centro, y que en los últimos años han visto desvanecerse el compromiso de las familias.

Nos disponemos a invitaros a soñar, a idear en el terreno de las ilusiones, las pasiones y los sentimientos un deseo de ¿cómo nos gustaría fuese nuestro centro educativo? Para a partir de una carta que os mostramos a continuación (figura 4.16), podamos entre todos contestar-nos esta pregunta y empezar a re-construir nuestro nuevo Proyecto Educativo de Centro. ¿Qué es más maravilloso que los sueños, la libertad de sentir y expresar lo que uno siente y piensa en el terreno de las ilusiones para mejorar entre todos nuestro colegio y comunidad?

3. Objetivos Generales

- 3.1 Introducir elementos de cambio y motivación que provoquen un cambio en las expectativas educativas y profesionales, de toda la comunidad educativa.
- 3.2 Construir un Proyecto Socioeducativo Participativo con las ideas, propuestas, intereses y expectativas que los niños, familias y profesorado sean capaces de vincular, para mejorar los procesos formativos, la satisfacción y la calidad educativa.
- 3.3 Diseñar un Proyecto Curricular Integrado con la participación de la microcomunidad del grupo-clase y coordinado en un Proyecto Educativo de Centro que facilite el desarrollo de las competencias básicas en educación.
- 3.3 Aportar nuevos elementos de reflexión y motivación en el contexto del centro para que se revisen las prácticas educativas, se mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje y de construcción de conocimientos donde se pueda ampliar el campo de actuación.

3.4 Aprovechar el medio y los recursos socioeducativos de la comunidad educativa para poner en valor el potencial humano.

Sueño en una noche de verano...

(Se recomienda leer cuando se esté tranquilo, se hayan terminado las tareas del día y antes de partir a la cama, al lugar donde seguir soñando)

Anoche era lunes 9 de septiembre, una noche de calor suave de esas que nos van anunciando el final del verano, aunque como ya sabemos en Sevilla el verano, no se va hasta pasado el mes de octubre. Dormí con la ventana abierta, y corría una brisa que entraba por mi ventana y recorría todo el pasillo hasta encontrarse con la otra punta de la brisa que penetraba por el patio interior al que da el salón de casa.

No me he presentado, me llamo Mercedes y deseo compartir un sueño que tuve a noche, el día antes de que niños, familias y profesorado nos encontrásemos a las puertas del colegio, como otros años con miradas de curiosidad, incertidumbre, deseo, alegría de volver a encontrarme a tal o cual amigo, y de saber cómo hemos disfrutado durante este verano.

Estaba en la cama, cuando me sobrevino un sueño profundo, lo recuerdo a trozos, a veces los sueños cuesta mucho trabajo componerlo, y a éste mío le ha pasado un poco esto, así es que necesitaré de tu ayuda, para que entre tú y yo podamos construirlo, y quién sabe si algún día hacerlo realidad.

Recuerdo una musicalidad en las imágenes, sensación de ajeteos, risas de niños buscándose con miradas furtivas, maestros celebrando algo, había padres y madres que compartían una ilusión común, ¿te imaginas que puede ser?

Rocío, la directora, estaba en el centro de una sala muy grande donde todos y todas nos congregábamos para tener una primera reunión que nos habían dicho iba a ser muy importante para nuestro colegio. Se trataba según rumoreaba Santí a Encarna una nueva idea para mejorar la participación de todos y todas en el centro, pero todo parecía mantenerse en secreto ante el gran anuncio.

Rocío empezó recordando que hoy era el primer día de clase oficial, aunque el profesorado llevaba desde el día 2 de septiembre trabajando en un Pre-Proyecto Socioeducativo "A participar aprendemos participado". Quería invitarnos a todos a que esta noche antes de irnos a la cama nos leyésemos esta carta que tenéis en las manos para que cada uno sueñe como le gustaría fuese el CEIP Adriano de Pino Montano, y mañana día 11 todos y todas escribiésemos nuestro colegio soñado, y depositásemos nuestra carta en un gran buzón gigante de vivos colores que se encuentra a la entrada entre los dos edificios, el que conduce a las aulas y a las oficinas del cole.

Hoy, día 10 de septiembre, llegué al colegio, aparqué el coche, me sentía confusa aun el sueño no me había abandonado, esa ilusión o quimera, penetré en la sala de profesores y era cierto, mi sueño no era una fantasía era el principio de una realidad soñada por todos los niños, maestros y familias, que alguien alguna vez nos invite a soñar nuestro colegio y hacer de nuestros sueños un motor de cambio de la realidad.

Así es que mi sueño se hizo realidad, ¿y el tuyo cuál es? ¿me lo cuentas para que entre todos y todas podamos construirlo en presente? ¿cómo pueden cambiar nuestras vidas si juntamos los deseos, las ilusiones y las energías de tantas personas como estamos en nuestro colegio? ¿qué ocurriría si uniésemos tantos saberes y conocimientos? ¿te lo imaginas?

Pues tu sueño ha empezado a hacerse realidad este curso. Cuenta con nosotros.

Figura 4.16: Carta: "Sueño en una noche de verano..." Fuente: EP.

- 3.5 Diversificar los procesos educativos y ampliarlos con nuevos protagonistas como las familias, mejorar el proyecto de “todos podemos enseñar, todos podemos aprender”, y la marcha del Consejo de Delegados.
- 3.6 Movilizar los recursos endógenos de la comunidad a través de un proceso participativo más global, que conduzca en el proceso a la puesta en práctica de nuevas dinámicas educativas, y a la definición de un nuevo marco de trabajo y relación en la comunidad educativa y el centro entre todas las personas que la formamos.
- 3.7 Relacionar este proceso con otros que se están viviendo en la ciudad de Sevilla, con la puesta en marcha del Plan Municipal de Dinamización de la Participación Ciudadana y las Democracias Participativas, así como de los programas que incluye, Programa de Presupuestos Participativos y Programa de Desarrollo a Escala Humana.
- 3.8 Dinamizar la participación escolar con estrategias de creatividad, expresión, comunicación y técnicas de grupo que favorezcan los procesos de construcción colectiva y socialización de las ideas, propuestas, experiencias y conocimientos.
- 3.9 Construir entre toda la comunidad educativa espacios de participación que mejoren las relaciones afectivo-emocionales, las relaciones sociales y comunicacionales que repercuten en la convivencia.
- 3.10 Generar experiencias de educación democrática que conduzcan a la construcción de redes sociales que ayuden a la interdependencia, la complementariedad y la cohesión social.

4. Participantes

Toda la comunidad educativa entendida como una entidad en sí misma, con estatus, derechos y deberes dentro de una comunidad social, que convive en territorios interdependientes como son las barriadas dentro de los distritos, y a un nivel administrativo más amplio la propia ciudad de Sevilla.

5. Metodología

Una escuela moderna, acorde a las necesidades y realidades educativas, sociales, políticas, culturales y económicas imperantes en la actualidad ineludiblemente tiene que ser un referente de escucha, diálogo, negociación, consenso y democracia participativa en todos los ámbitos que afectan a la formación integral de la persona. Ya sean los contenidos que se seleccionan, los planteamientos didácticos que se utilizan, los criterios pedagógicos que se aplican en el funcionamiento, organización y planificación educativa o las propias evaluaciones.

El profesorado cambia su rol de enseñante, por el de facilitador, dinamizador, investigador y asesor, sabemos desde el Equipo Educativo que esta es una apuesta valiente y arriesgada, pero a la vez fascinante y muy ilusionante que necesitará de la participación de todos y todas. Porque el hecho de que el maestro no sea el único que sabe, y el único que enseña, implica que toda la comunidad educativa deberá ponerse manos a la obra para que los

aprendizajes y los procesos formativos sean de igual o mejor calidad. El dicho aquel de que “un grupo sabe más que un maestro, formador, educador o docente” no es un descrédito de la función del profesional de la educación, sino un desafío para actuar desde otras teorías del conocimiento escolar, otras metodologías y otros enfoques pedagógicos.

La participación de niños se convierte en un derecho y un deber para con la comunidad educativa, del concurso de todas y todos nacen las oportunidades de aprendizaje, porque el saber cotidiano tiene tanta importancia como el conocimiento escolar y el conocimiento científico-académico, y el profesional, que maestros también tendrán que revisar, para ir adecuándolo a este proyecto de innovación educativa.

Los procesos educativos se construyen desde una praxis de reflexión-acción en la que las tramas de contenido tejen nuevas relaciones entre temáticas, problemas de investigación y de la vida cotidiana, que ayuda a niños a dar sentido a la construcción del conocimiento en el contexto escolar. La evolución que siguen niños, maestros y la comunidad educativa en su conjunto pueden ser ilustradas, mostradas y analizadas a modo de hipótesis de progresión que sirvan como escaleras y caminos hacia una mayor complejidad de las relaciones, reflexiones, comunicaciones, conocimientos y participación.

Los sueños se convierten en potentes ideas y propuestas entorno a las cuales cada grupo-clase irá diseñando su proyecto curricular integrado, en el que se contemplan objetivos, trama de contenidos, problemas de investigación, planificación de los proyectos de trabajo, mapas conceptuales, actividades a realizar. Al ser un proyecto de innovación educativa para toda la comunidad, implica que toda ella se dispone a aprender, y hasta que vaya aprehendiendo el propio proyecto educativo se encontrarán situaciones de caos, desconcierto y dudas, conflictos que en esencia nos ayudaran a crecer desde el respeto al ritmo de cada persona y grupo (ver figura 4.17).



Figura 4.17: Fase del sueño. Fuente: Ruiz-Morales (2014, p.488).

La fase del sueño provocará nuevas interacciones educativas entre los propios niños, de los mismos maestros y entre unos y otros. Esto es posible desde un paradigma de educación democrática que potencie actividades educativas más interactivas, dinámicas, facilitadoras de construcción de conocimientos, autodidactas y cooperativas, así como estrategias didácticas que favorezcan el diálogo, el contraste de opiniones, el replanteamiento de

ideas, la comprobación de soluciones y la elección de las mejores alternativas para resolver problemas y situaciones.

Todo proceso socioeducativo da como resultado la mejora de las competencias clave del alumnado y profesionales del profesorado.

Esta iniciativa que es novedosa para toda la comunidad educativa necesitará de una incorporación paulatina de la metodología EsPaCioS, por tanto se ha valorado la posibilidad de dedicar durante el primer trimestre un 25% del total de la jornada lectiva semanal a este proyecto educativo. Concretamente los martes y jueves a la vez que se continúan trabajando otros contenidos curriculares más parecidos a los que se han venido desarrollando cursos anteriores. Esta carga lectiva irá modificándose trimestre a trimestre hasta llegar a finalizar el tercero con una dedicación del 75% de la jornada escolar semanal a este Proyecto Socioeducativo “A participar aprendemos participando”, que se muestra en la figura 4.18.

El proyecto curricular integrado que cada clase tendrá que desarrollar tiene sentido dentro de una educación por competencias, donde cada niño debe ser capaz de integrar los conocimientos construidos en el contexto social y escolar para afrontar las situaciones que se le presentan en la vida cotidiana en el presente y a lo largo de la vida, con suficientes garantías de éxito que le permitan desarrollarse como persona y ciudadano en la sociedad.

Estos proyectos tienen la intención de transversalizar en el currículum, en lugar de áreas o ámbitos de conocimiento, ejes de trabajo como son: la participación, la convivencia, aprender a aprender, la investigación y la construcción de conocimientos más integrales en base a proyectos y temáticas seleccionadas desde la comunidad educativa y el grupo aula. Esto desde luego junto con la idea de abordar su organización y gestión en dos espacios: el equipo educativo a través del claustro de profesores y el alumnado mediante el consejo de representantes.

Los sueños son organizados por el Consejo de Representantes y el Claustro de Profesores en base a temáticas y proyectos de trabajo, que elaboran conjuntamente en una comisión de seguimiento junto con el AMPA, para presentarlos en la Asamblea de la Comunidad Educativa. Lugar donde una vez presentados los sueños con una presentación en power-point, un conjunto de imágenes sobre lo realizado hasta este momento, que sirva para visibilizar el proceso de construcción colectiva y el momento en el que se encuentra la construcción del proyecto. En esta primera Asamblea será muy importante el papel de representantes de todos los sectores desde una perspectiva de género e intercultural, es muy importante poner en valor poco a poco a las minorías culturales y a las personas que pueden pasar más desapercibidas en la comunidad.

La comisión realiza una propuesta de Plan de Acción que trabajará la Asamblea a través de dinámicas de grupo para analizarlo e introducir cambios y otras propuestas en base a los sueños presentados, además se planteará la puesta en marcha de las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y posteriormente en el aula se formarán los equipos de construcción cooperativa.

La asamblea de la comunidad educativa es el espacio soberano de participación, y podrá derivar temas al Consejo Escolar donde se incorporarán representantes de niños y niñas que designe el Consejo de Representantes, de modo que éste órgano sea más representativo de la participación de la comunidad educativa.

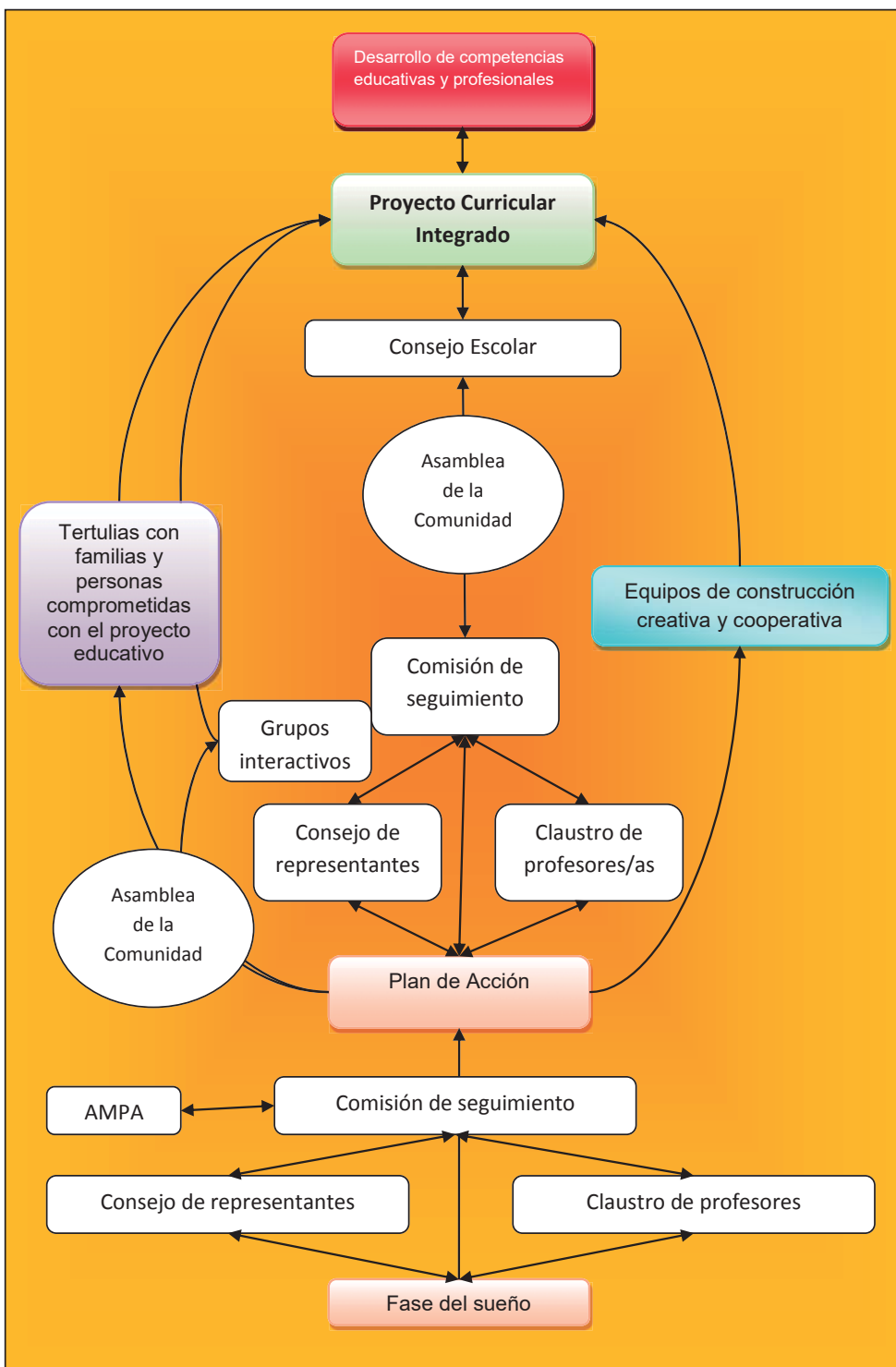


Figura 4.18: Fases para construir un proyecto educativo desde/con la comunidad educativa. Fuente: Ruiz-Morales (2014, p.489).

En la asamblea se tratarán la fase de los sueños, la organización de las tertulias dialógicas, los grupos interactivos, la organización actividades puntuales como fiestas de navidad, primavera o final de curso, y las efemérides, también propuestas de actividades que surjan de este órgano de participación y la evaluación del proceso, paso a paso. La dinámica será la de grupos de trabajo que mediante técnicas de grupo irán construyendo sus propuestas, generando reflexiones, provocando otros análisis en la comunidad educativa, avanzando trabajo para que después se tomen decisiones en los plenarios, y lo más importante un espacio de convivencia y relación entre todas las personas que conforman la comunidad educativa del centro.

Las tertulias dialógicas son un espacio de encuentro de personas interesadas de la comunidad educativa para profundizar en temáticas que motiven a sus miembros y que surgen de los propios sueños. La introducción a la temática se hará por medio de alguna persona que de forma rotatoria y voluntaria asume la preparación, y la presenta con una poesía, una canción, un documental, también es posible invitar a alguna persona ajena a la comunidad que introduce el tema elegido, sobre éste se habrá facilitado previamente de una sesión a otra un texto para que se vaya profundizando con antelación a la sesión.

Los grupos interactivos se construyen a partir de los conocimientos, habilidades y saberes de miembros de la comunidad, fundamentalmente padres y madres que dedican una mañana a trabajar con el grupo de su hijo o con varios grupos, incluso se pueden organizar jornadas de una mañana para trabajar simultáneamente en todas las aulas los grupos interactivos.

Los equipos de construcción creativa y cooperativa se constituyen en cada grupo aula de modo flexible en su composición, su función es dinamizar el aprendizaje del resto mediante el trabajo por proyectos. De manera que cada finalización de proyecto lleve aparejada una presentación con la consiguiente realización de actividades sobre los hallazgos, descubrimientos y conocimientos construidos.

El plan de acción se construye en relación con estas aportaciones y las que la propia Asamblea y Comisión de Seguimiento plantee y decida, así se pueden trabajar temáticas de modo común, por ejemplo: programas de radio, periódico escolar, la web del proyecto, la solidaridad en la comunidad, el intercambio educativo y cultural con otros centros educativos, la semana cultural, las fiestas de final de cada trimestre, el proyecto ecoescuela, el plan de convivencia, la participación en el barrio, y otros temas que vayan surgiendo. Aprovechando cada una de las efemérides que se celebran de modo aislado en el curso para vincularlas al trabajo desarrollado por los equipos de construcción creativas y cooperativa. Se puede elegir cada año una temática a trabajar en relación con la celebración o presentación de todos los trabajos realizados relacionados con esa efemérides, por ejemplo: el Día Escolar de la NoViolencia y la Paz (DENYP) (30 de enero), el Día Mundial del Medio Ambiente (5 de junio), el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) o el Día Internacional del Trabajo (1 de mayo).

El consejo de representantes y el claustro de profesores son dos órganos colegiados que desarrollan reuniones de coordinación para elaborar ideas, propuestas, dialogar, poner en común, evaluar la marcha del curso, de la propia dinámica de trabajo de estas estructuras participativas y que ahora tiene

la labor de dinamizar y animar este Proyecto Social y Educativo “A participar aprendemos participando”. Es muy importante todo lo avanzado en el consejo de delegados años atrás, porque los diferentes representantes han asumido labores de dinamización en las reuniones, preparación de las sesiones con Mercedes, maestra-dinamizadora del consejo, y la elaboración de las actas, la preparación del orden del día y la canalización de los conflictos que han ido surgiendo en el centro, tal y como recoge para Andalucía el Decreto sobre convivencia 19/2007.

Por tanto la coordinación entre estos dos espacios de participación y toma de decisiones, y la labor de sus miembros será crucial para la marcha de este proyecto, ya que servirán como espacio de reflexión, análisis, enriquecimiento, cre-acción y evaluación.

6. Planificación de las acciones

A continuación se presenta un cronograma (figura 4.19) que pretende servir como orientación de los diferentes hitos que tendrá este proceso de participación y construcción comunitaria por parte de niños, profesorado, familias y personal de administración y servicios.

Curso	Fase del sueño	Consejo de Representantes Claustro de Profesores*	Asamblea de la Comunidad Educativa	Tertulias dialógicas	Grupos interactivos
Septiembre					
Octubre					
Noviembre					
Diciembre					
Enero					
Marzo					
Abril					
Mayo					
Junio					

*La frecuencia de sus reuniones será de al menos una vez cada tres semanas, pudiendo ser quincenal en ocasiones.

Figura 4.19: Cronograma del Proyecto Socioeducativo “A participar aprendemos participando”. Fuente: EP.

7. Evaluación

La evaluación contempla diferentes fases que caracterizamos como inicial, formativa y final, relacionadas con los momentos en los que se desarrolla, de este modo se plantea una metodología que tendrá un carácter dinámico, participativo y comprensivo, intentando conocer, identificar y

caracterizar los procesos para comprender las dinámicas de éste y la relación entre los acontecimientos, de modo que se pueda ayudar a la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa de las praxis.

Evaluación inicial o diagnóstica, es el momento de realizar el acercamiento a la realidad para conocer cuáles son los sueños, las dinámicas de relación entre profesorado-alumnado-familias, los conflictos subyacentes en la comunidad educativa, las experiencias anteriores de participación y construcción cooperativa. Para lograr esta información se realizará un trabajo de campo mediante la observación participante por parte del profesorado y su registro en un diario de campo, este trabajo se ampliará a las aulas donde el profesorado y el alumnado se encargará de elaborar un cuaderno de bitácoras, que pueda servir como documento de consulta a lo largo de este curso y para el próximo año. Se intentará ampliar con algún proyecto de investigación que se pueda realizar vinculando este proyecto de innovación con algún grupo de investigación, o profesional que pueda tener interés en vincularse con este proyecto de innovación educativa. También se recogerán imágenes de vídeo sobre las reuniones y fotografías que puedan servir para analizar las interacciones y los hilos conversacionales que siguen las ideas, propuestas y acciones educativas. Se realizará un cuestionario a una muestra de la comunidad educativa sobre expectativas, motivaciones y estrategias de afrontamiento que pueda mostrar una instantánea que comparar con otros momentos del proceso.

Evaluación procesual o formativa, durante todo el proceso se evaluará el proceso de dinamización y participación con los miembros de la comunidad educativa indagando en la diversidad y riqueza de las actividades educativas, las consecuencias de haber cambiado la metodología y el estilo educativo, los conflictos educativos y de convivencia, las estrategias para resolverlos, las derivas educativas, la marcha de las tertulias dialógicas, los grupos interactivos, la asamblea, el consejo de representantes, el claustro de profesores/as, el nivel de conocimiento y opinión que se tiene del proyecto y del plan de acción. Para ello se ha pensado en las mismas técnicas de investigación, incluyendo ahora el grupo de discusión aprovechando la comisión de seguimiento y alguna de las tertulias dialógicas, para recabar información sobre la marcha del proceso.

Evaluación final o sumativa, la conclusión del año escolar en junio, proporciona un momento formidable para las catarsis colectivas, haciendo un recorrido por los diferentes momentos, ahora sí aprovechando las imágenes, y las anotaciones del diario de campo que los observadores han elaborado, y los cuadernos de bitácoras elaborados por los grupos de clase, se podrán compartir fragmentos para ilustrar e introducir los momentos y eventos a evaluar.

Esta evaluación es necesaria hacerla en el contexto del grupo-clase y en la Asamblea de la Comunidad Educativa, para tener la oportunidad de compartir las reflexiones, opiniones y puntos de vista del máximo de personas, contrastando entre sí los análisis.

La re-construcción de una historia contada y construida por todos y todas, en los dos contextos señalados, es una estrategia que sirve para tomar conciencia del camino andado, se puede montar a partir de un conjunto de fotografías que se pueden ordenar como secuencia de acontecimientos sobre los que después cada participante habla de sus sentimientos, pensamientos, lo

que sugiere y recuerda, y lo que ha supuesto para cada uno de los participantes. Esto facilita la toma de conciencia sobre la evolución, lo que queda por mejorar de cara al próximo año, las dificultades superadas y los logros, relativizando las frustraciones y los posibles sinsabores que en ocasiones pueden aparecer.

Esta evaluación proporciona material para tomar decisiones a lo largo del proceso y al final, que ayuden a mejorar la praxis (plan de acción), el Diseño del Proyecto Curricular Integrado y el Proyecto Socioeducativo.

8. Resultados que se esperan conseguir

- La consolidación de una comunidad educativa estructurada e inclusiva, más participativa, comprometida con el Proyecto Educativo de Centro, preparada para afrontar las incertidumbres de una realidad social cambiante y global.
- Mejorar las competencias educativas básicas de niños a través de su participación en los procesos educativos construidos sobre situaciones reales y vitales.
- Visibilizar el potencial humano que encierran los niños para la mejora del sistema educativo y la comunidad social del barrio, su importancia en los procesos formativos, su capacidad autodidacta, y su papel en la construcción de la democracia participativa.
- Sembrar la semilla de la felicidad, la pasión y el amor por seguir aprendiendo y descubriendo que la formación es maravillosa y depende de cada persona.
- Un empoderamiento social y profesional de la función docente, del profesional de la educación, como facilitador, dinamizador y asesor en procesos de desarrollo humano y social.
- La re-construcción de esta escuela como referente de la formación, la transformación social y educativa para la comunidad del barrio y el distrito.
- La elaboración de materiales/recursos didácticos y educativos adaptados a la realidad educativa del centro que puedan ser utilizados en años posteriores.

Como consideraciones finales de este libro queremos señalar, que existe una dificultad manifiesta para respetar el crecimiento interior del niño y joven, por tanto se harán necesarias muchas iniciativas y experiencias para que las filosofías, las lógicas, las estructuras, los modelos y las metodologías vayan cambiando en pos de una sociedad más sustentable, equitativa, libre y democrática.

Por otro lado la formación personal en procesos democráticos y profesional en la dinamización y facilitación de éstos resulta ser muy deficitaria, fundamentalmente porque las estructuras políticas, sociales, educativas, administrativas y económicas no fueron diseñadas para respetar, apoyar, facilitar y desarrollar la participación ni la propia democracia radical.

La cultura de las jerarquías que subyace en las estructuras sociales, políticas, económicas y educativas tiene en ellos a las primeras víctimas, y simultáneamente ha tomado como rehenes a las primeras adultas que terminan reproduciéndola mediante las prácticas de dominación y sumisión en relación con este sector de población y el resto de la ciudadanía, que ayuda no

sólo a su pervivencia sino al hecho de que permanezca secuestrado, el sí mismo niño, que cada persona alberga en su interior, que sería la semilla del cambio y las transformaciones que están por llegar.

Estos obstáculos, resistencias y contradicciones muestran la propia dificultad del mundo adulto para resolver los problemas de conciencia que se han ocasionado en su crianza, los conflictos en el desarrollo humano y su relación con la naturaleza, los propios conflictos sociales y personales que ha ocasionado la crisis. Así como la imposibilidad para nutrir alternativas al sistema vital y de relaciones entre personas, por concretarlas en los casos de suicidios, drogodependencias, homicidios y vandalismo social. Estos son los síntomas, los dolores y las fiebres de una sociedad contemporánea enferma, esta cultura dominante de las jerarquías casi ha llenado el vaso de la sociedad, la capacidad de re-generarse del ecosistema social, lo que se muestran como comportamientos desviados no son más que el árido y desértico camino por el que nos hace transitar esta crisis civilizatoria.

No es posible que la energía, la fuerza, la creatividad, la riqueza, la diversidad de saberes, conocimientos y experiencias de millones de personas, desde niños hasta personas mayores, incluyendo al propio mundo adulto, no pueda encontrar una propuesta sustentable para el planeta y sus moradores, y esto puede llevar a progresivos niveles de genocidios y aniquilamiento.

Las carencias de espacios y tiempos gestionados por los propios niños les impide jugar, organizarse, participar, coordinar acciones, y tomar decisiones en espacios de mayor autonomía, al estar todas las tardes de la semana ocupadas con actividades decididas por parte de las familias entre la oferta que el propio mundo adulto diseña en cada zona.

Los análisis simplistas por parte de los profesionales de la educación, los técnicos, representantes políticos y personas adultas en general, sobre las diferentes situaciones que se originan en las prácticas educativas relacionadas con los procesos de participación están relacionadas con una infravaloración sobre las motivaciones, comportamientos, realidades y reacciones de niños y jóvenes.

La desconfianza del niño y joven hacia el mundo adulto y las estructuras sociales, políticas y educativas que representa, se produce por las experiencias anteriores en las que no se ha sentido escuchado, atendido y valorado por éste. La semilla de la violencia y la desconfianza se retroalimenta de generación en generación, lo que hace urgente propuestas como las que aquí se presentan.

Otro de los elementos que favorece poco la participación de niños y jóvenes, conocido como el cuarto poder, son los propios medios de comunicación que la mayoría de las ocasiones muestran su desacuerdo con los procesos de participación con protagonismo de niños y jóvenes, o acuden a convertirlos en noticia relacionados con situaciones de maltrato, abandono, deficitarias, vandalismo, delincuencia, inseguridad, o como destinatario de actuaciones y programas diseñados y desarrollados por las propias personas adultas.

A continuación se enuncian algunas líneas y cuestiones abiertas a la investigación social y educativa que nos comprometen a seguir trabajando.

- Los cambios en los estilos de vida y la participación socioambiental pueden generar un escenario de futuro para profesionales de la educación y la acción social que exija una actualización en la

formación para el empleo y el currículum universitario. Estos procesos sociales van a requerir de nuevas estrategias de autoorganización, autogestión, emprendimiento, participación, generación de talentos sociales y procesos de construcción colectiva que las entidades locales deberán facilitar y desarrollar previamente hacia su interior. De lo contrario las realidades socioambientales pueden dejar cada vez más marginadas las iniciativas de la administración local, provocando una fractura social entre quienes se muestran favorables a una reforma administrativa y quienes están reclamando y empezando a construir una alternativa al sistema.

- La caracterización de socio-praxis desde la perspectiva de la educación por competencias y su evaluación pueden ser un terreno prolífico para experiencias de participación social y escolar, por el poder de transformación personal, enriquecimiento cognitivo, desarrollo de habilidades relacionales de comunicación, empoderamiento social y construcción de una ciudadanía crítica, responsable y libre.
- La construcción de indicadores desde la perspectiva de la educación democrática que puedan evaluar las prácticas socioeducativas y mostrar aquellas que son buenas experiencias. Estos indicadores además pueden tener una función interpretativa sobre los propios procesos educativos, ya que ayudan no sólo a identificar actividades, sino a profundizar sobre su sentido y naturaleza.
- Las iniciativas de las administraciones locales y autonómicas en España, Europa y Latinoamérica relacionadas con la participación ciudadana, las democracias participativas, la gobernanza y el reequilibrio sustentable pueden estar siendo un nuevo yacimiento de empleo para profesionales de la educación social y escolar. Estas iniciativas sitúan una vez más a estos profesionales en el punto de mira de los cambios y las transformaciones sociales, pero su función y el papel que habrán de desempeñar está cambiando. Y lo que se les exigirá está por descubrir.
- La participación en las instituciones educativas, incluida la propia universidad, puede constituir un sustento democrático donde poder apoyar otras experiencias sociales, al igual que también son un sustrato fundamental los modelos de crianza. Por ello se abre un cuestionamiento sobre si son estos procesos educativos tan importantes en el desarrollo de una ciudadanía y sociedad más ecológica. Y qué cambios habría que introducir en ambas instituciones, la familia y escuela, para construir procesos educativos más respetuosos con el crecimiento interior, la relación del ser humano con la naturaleza y la participación social de niños y jóvenes. Qué resistencias van a encontrar en estas instituciones y cuáles serán los mejores caminos para trazar una estrategia global de educación democrática y ecológica con la participación de niños y jóvenes.
- La sociedad ha empezado a demandar otros modelos educativos alternativos a la educación pública, y su construcción está en marcha, pero falta saber qué posibilidad de generalización tienen estos proyectos de escuelas democráticas, qué nivel de vertebración poseen entre sí, qué imbricación tienen en el territorio, qué

importancia pueden tener en una sociedad democrática real, qué impacto están teniendo en la población española y qué procesos madurativos y evolutivos están favoreciendo en niños/as y jóvenes que se educan al margen del sistema educativo inicial.

- La didáctica de una praxis educativa democrática se viene construyendo desde hace decenas de años con experiencias singulares, sin embargo la realidad social ha cambiado con la crisis civilizatoria, las nuevas demandas sociales y las iniciativas de las administraciones locales, esto hace pensar la necesidad de construir un -nuevo paradigma educativo- que supere los modelos de enseñanza y enseñanza-aprendizaje, por otros centrados en la formación integral y la construcción de conocimientos holísticos, que se apoye en teorías del conocimiento en el contexto escolar y social, desde la perspectiva de las ciencias de la educación, la filosofía y la psicología. Que muestre otros modos de interaccionar en los espacios educativos; aprender de las experiencias; comunicar, organizar, transformar y evaluar conocimientos; mostrar lo aprendido; producir conocimientos y saberes; todo ello para construir un modelo didáctico de educación democrática desde el diálogo intergeneracional que resitúe al niño/a y joven como elemento central de su desarrollo, del cambio en la sociedad y de la transformación del modelo adultocéntrico dominante.

La investigación social y educativa en estas experiencias de participación ciudadana construye puentes entre los saberes, los conocimientos, las realidades y las personas que trabajan y/o participan en los procesos sociales y educativos sobre los que se investiga, fortaleciendo la educación democrática y su socio-praxis.

Por tanto sean bienvenidas todas las iniciativas que puedan facilitar el tránsito hacia una sociedad más humana, sustentable, participativa y democrática.

Todas ellas deben ser objeto de procesos de co-investigación e investigación militante que nos sirvan para aprender, socializar y construir nuevas alternativas, estrategias, materiales y procesos de aprendizaje.

Me despido con el deseo de haber servido como testimonio real y veraz de lo vivido, sentido y construido en los procesos de participación junto con niños, niñas, jóvenes y personas adultas de Sevilla y Almensilla, que han formado parte del Programa de Acción Comunitaria “Su Eminencia: También Existe”, la Red Ciudadana “La Sevilla que Queremos”, la Plataforma de Barrios en Lucha, los Presupuestos Participativos de Sevilla, Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad y Almensilla (Con)Suma Responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Amador, J. C. (2013). Condición juvenil en sociedades adultocéntricas. *Revista Tendencias & Retos*, vol. 18, núm. 2, Colombia: Universidad de La Salle. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929328.pdf> [5 de julio de 2015].
- Ayuntamiento de Sevilla (2010). *Autorreglamento de los Presupuestos Participativos de Sevilla 2010-2012*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Barchiesi, F., y otros (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Navarra: Traficantes de sueños.
- Branden, N. (1997). *El respeto hacia uno mismo: cómo vencer el temor a la desaprobación de los demás, el sentimiento de culpa, la inseguridad*. Barcelona: Paidós.
- Haerberli, P. y Audigier, F. (2009). Participación y educación para la ciudadanía: el ejemplo de los consejos de clase. *Investigación en la Escuela*, 68, 25-37.
- Araujo, J. (1996). *XXI: Siglo de la Ecología*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bookchin, M. (1999). *La ecología de la libertad. La emergencia y disolución de las jerarquías*. Málaga: Nossa y Jara Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Edit. Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Edit. Anagrama.
- Cañal, P. (2000). Las actividades de enseñanza: un esquema de clasificación. *Investigación en la Escuela*, 40, 5-21.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*, Madrid: Editorial Ariel.
- Caride, J.A. (2004). No hay educación no formal. *Intervención Socioeducativa*, 28, 6-8.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Edit. Martínez Roca.
- De Alba Fernández, N. (2009). El parlamento joven: una experiencia de

educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, 73-84.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Publicado en BOJA núm. 25, el 2 de febrero de 2007, pp.10-23.

Diputación de Sevilla (2005). Parlamento Joven. http://www.dipusevilla.es/servicios/porperfiles/juventud/temas/tema_0002.html (Consultada por última vez 25/6/2013)

Domínguez Rodríguez, J. (2010). Democracia, educación y escuela, Madrid: Foro Social de Madrid. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewjC17bZtPvcAhVGRBoKHQyzC7gQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Faccioneducativa-mrp.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F04%2FDemocraciaEducacionEscuela.pdf&usq=AOvVaw087oVRt48YY74HJLLr2Mtk>

Elliot, John (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Encina, J., Ezeiza, A. y Urteaga, E. (coord.) (2018). Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley. Guadalajara: Volapük Ediciones y Seminario de Ilusionistas Sociales de la Universidad del País Vasco.

Fernández Buey, F. (2006). *Guía para una globalización alternativa. Otro mundo es posible*. Barcelona: Ediciones B.

Fernández Enguita, M. (1993). *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA.

Freire, P. (1984). *La Educación como práctica de Libertad*. Madrid: Edit. Siglo XXI.

Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Edit. Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Edit. Siglo XXI.

Fromm, E. (1983). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Galindo, R. (2004): Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En: Vera, M.I. y Pérez, D. (Coord.): *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García Pérez, F.F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la didáctica de las ciencias sociales. Hacia un enfoque integrador. *Investigación en la Escuela*, 39, 7-16.

García Pérez, F.F. y DE Alba Fernández, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>

GARCÍA PÉREZ F.F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar. Un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1 (1), pp. 108-122.

García Pérez, Francisco F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo, en Autoría compartida. *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*. Tafalla: Txalaparta, pp. 145-171.

Gasca-Pliego, E. y Olvera-García J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 56, México: UNAM. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10516855002> [15 de julio de 2015].

Grupo motor IAP ottramálaga04 (2004). *Otra Málaga: precariedad, inmigración y especulación en el territorio que habitamos*. Málaga, Edita CEDMA
<http://mcs.hackitectura.net/tiki-index.php?page=OTRAMALAGA04%3A+Publicacion+multiformato>

Haeberli, P. y Audigier, F. (2009). Participación y educación para la ciudadanía: el ejemplo de los consejos de clase. *Investigación en la Escuela*, 68, 25-37.

Houtart, F. (2015). *De los bienes comunes al bien común de la humanidad*. Colombia: Reiniciar.

INED21. *La radio escolar*. Recuperado de <https://ined21.com/la-radio-escolar-trabajo-proyectos/>

Larrain, V. (2005). Visiones sobre el aprendizaje. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 75-76, 43-50.

Lerena, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

Limón Domínguez, D. (2001a). *Pedagogía Ambiental: Propuestas de cambio para una sociedad comprometida*, Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.

Limón Domínguez, D., García Rebolo, L. y Ruiz Morales, J. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.

López Górriz, I. (1.998). *Metodología de investigación-acción. Trayectoria histórica y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción*. Sevilla: Edit. Grupo M.I.D.O. Universidad de Sevilla.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Edic. Octaedro.

Manzano-Arrondo, V (2011). Aproximaciones para una psicología de la crisis". *Andulí Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, núm. 10, Sevilla: Departamento de Sociología, Universidad de Sevilla.

Martín Luengo, J. (2012). Monográfico de escuelas alternativas. *A rachas, boletín de la Escuela Libre de Paideia*.

Max-Neef, M. (1986). *La economía descalza. Señales desde el mundo invisible*. Montevideo: Nordan.

Max-Neef, M. A. (1.998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Edit. Icaria.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Publicado en BOE núm. 45 de 21 de febrero de 1996. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj-wei4p57dAhWLL8AKHUSsCUkQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.boe.es%2Fbuscar%2Fpdf%2F1996%2FBOE-A-1996-3834-consolidado.pdf&usq=AOvVaw2UqJ6w0pY74-Adn4PNV4u2>

Muñoz Jiménez, C. (2003). *Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión*, Barcelona: Centro de Investigaciones Pedagógicas de Infancia, Adolescencia y Juventud.

Pabón Figueras, M (edit.) (2012). *Conflictos educativos y sociales ante la crisis actual: posibles vías de resolución*. Xátiva: Diálogos.red. Instituto Paulo Freire.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

Porlán, R. y Rivero, A. (1.998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Edit. Diada.

Riechman, J. (2007). *Con los ojos abiertos: Eco poemas 1985-2006*. Tegueste-Tenerife: Edit. Baile del Sol.

Rubio Juárez, M. (2016). *El docente como facilitador de la participación en Educación Primaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/39618>

Ruiz Morales, J. (2005). *Aproximación a los procesos de formación continua en los movimientos sociales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.

Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, M, Limón Domínguez, D., Carrasco Calero, J.L. (2005). Cuaderno de educadores/as y profesores/as: ¿Cómo trabajar los presupuestos participativos con I@s chavales y jóvenes? Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla y Delegación de Participación Ciudadana – Excmo. Ayuntamiento de Sevilla-.

- (2005): Cuaderno de educadores/as y profesores/as: ¿Cómo trabajar los presupuestos participativos con los/as niños/as de 6-7 años? Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla y Delegación de Participación Ciudadana – Excmo. Ayuntamiento de Sevilla-.

Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, Montero Revuelta, C., M, Limón Domínguez, D., Carrasco Calero, J.L. (2007). *Okupando Ciudadanía. I Foro Internacional de experiencias en participación*. Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla y Delegación de Participación Ciudadana –Excmo. Ayuntamiento de Sevilla-.

Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, M, Limón Domínguez, D., Carrasco Calero, J.L. (2008). *Construyendo ciudadanía desde los presupuestos participativos con I@s niñ@s, chavales/as y jóvenes de Sevilla*, Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla y Delegación de Participación Ciudadana –Excmo. Ayuntamiento de Sevilla-.

Ruiz Morales, J. (2009). Espacios de participación ciudadana: Los presupuestos participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación en la Escuela*, 68, 85-100.

Ruiz Morales, J. (2012). *Los reequilibrios sustentables y sus oportunidades: miradas críticas desde la ecología social a la vida cotidiana de la comunidad universitaria*. VII Seminario de Investigación en Educación Ambiental ¿Miradas! por Grup de Recerca Complex (AGAUR, 2009 SGR 331) de la Universitat Autònoma de Barcelona, en CENEAM, Valsain, dentro del programa de Seminarios MAGRAMA-OAPPNN, 2 y 3 de mayo de 2012.

Ruiz-Morales, Jorge y Limón, Dolores (2013). Ciudadanía para una sociedad sustentable: Educación democrática y participación ciudadana desde una perspectiva intergeneracional. En Sirignano, Fabrizio. y González Monteagudo, José [comps.] *Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa*, Sevilla: Arial2011.

Ruiz-Morales, J. (2014). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas y niños jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005/2008*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26570>

Ruiz-Morales, J. y Limón Domínguez, D. (2015): Espacios de Participación Ciudadana: una metodología surgida del proceso de los Presupuestos Participativos de Sevilla y otras sociopraxis. En Borghi, B., García-Pérez, FF. y Moreno, O.: *Novi Cives: Cittadini dal infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore.

Ruiz-Morales, J. (2016). EducaLibre Sevilla: Una mirada a la educación libre desde el sur. Cuadernos de Pedagogía, 473, pp. 48-51, Sección Monográfico.

Ruiz-Morales, J. (2017a): La voz de los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias sociales. La construcción de espacios preparados para el aprendizaje. En Martínez, R., García-Morís, R. y García, C. R. (Editores): *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba y Asociación de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales.

Ruiz-Morales, J. (2017b). *Aproximación a los procesos de participación y empoderamiento de la familia en la etapa de la Educación Infantil*. Actas del Congreso Internacional "Conciliación familiar/laboral y educación infantil. Organizada por la Asociación de Investigadores en pro de la innovación educativa y Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, Dpto. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 164-168.

Ruiz-Morales, J. (2017c). *¿Qué importancia tiene trabajar el conocimiento de uno mismo y del grupo en la implementación de la didáctica de las ciencias sociales?* Actas de las Jornadas de Formación e Innovación Docente, celebradas en la Universidad de Sevilla, organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 980-993.

Ruiz-Morales, J. (2018). Trabajando a partir de conflictos socioambientales de nuestro mundo. Retos para la sostenibilidad curricular y oportunidades para la didáctica de las ciencias sociales. En López Torres, E., García Ruíz, C.R. y Sánchez Agustí, M. *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 1061-1070 <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>

Ruiz-Morales, J. y Ferreras Listán, M. (2018). Los problemas socioambientales como motor de aprendizaje en la investigación escolar. En López Torres, E., García Ruíz, C.R. y Sánchez Agustí, M. *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 457-468 <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>

Saso, C. E., Aiguadé, I. P., Gallart, M. S., & Carol, M. R. V. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (Vol. 177). Barcelona: Graó.

Sintomer, Y. y Ganuza, E. (2011). *Democracia participativa y modernización de los servicios públicos: Investigación sobre las experiencias de presupuesto participativo en Europa*. París: Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CNRS/Universidad de París 8) y el Transnational Institute.

Tonucci, F. (2001). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- (2003). *Cuando los niños dicen: ¡Basta!*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

UNICEF (2006). *Convención Universal de los Derechos del Niño (1989)*. Madrid: UNICEF Comité Español. (Consultada por última vez 14/5/2013) Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

Valderrama Hernández, R. (2009). *La participación educativa: una visión pedagógica de buenas prácticas en ciudadanía*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.

- (2012). *Pedagogía Social y territorio: Participación para innovar en la práctica educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2386/pedagogia-social-y-territorio-participacion-para-innovar-en-la-practica-educativa/>

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Wainwright, H. (2005). *Poder popular no seculo XXI*. Sao Paulo: Edit. Xamá V. M.

Wild, R. (2010). *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Edit. Herder.

- (2009a): *La vida en una escuela no-directiva. Diálogos entre jóvenes y Adultos*, Barcelona: Edit. Herder.
- (2009b): *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*, Barcelona: Edit. Herder.
- (2007): *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*, Barcelona: Edit. Herder.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.