



Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

El docente como facilitador de la participación en Educación Primaria

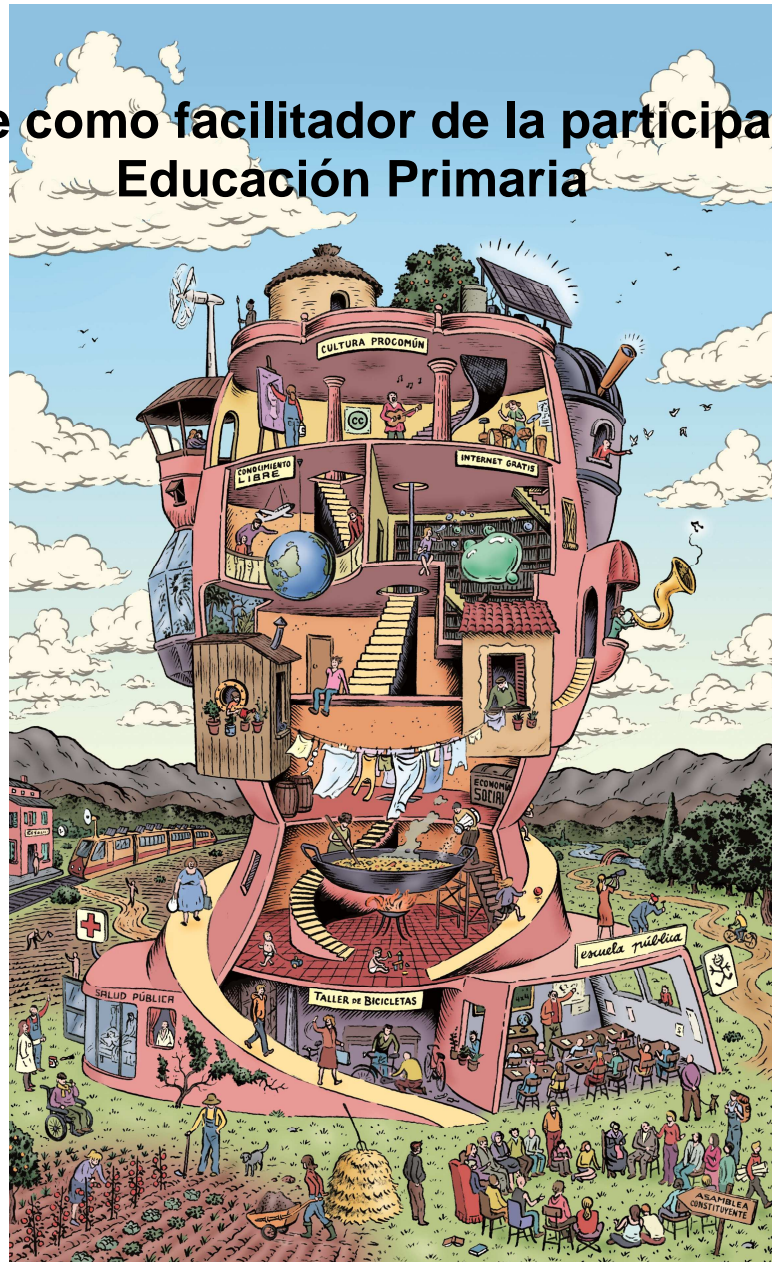


Imagen cedida por Miguel Brieva

TESIS DOCTORAL
Sevilla, Octubre 2015

Directora:
Dra. D^a Dolores Limón Domínguez

Co directora:
Dra. D^a Rocío Valderrama Hernández

Investigadora:
D^a Mercedes Rubio Juárez

Mi más sincero agradecimiento...

En primer lugar a mis padres, Manolo y Trinidad, por el apoyo y la confianza, por la fe, por enseñarme el valor del esfuerzo y por creer en mí. En estos últimos tiempos, por su disponibilidad para cuidarme y cuidar lo más preciado de mi vida, mis hijos.

A mi familia, a Pablo, porque nos encontramos al inicio de este proceso y, junto a él, el caminar ha sido, sin duda, más extraordinario. Por su amor, por su paciencia, por sumar juntos, por su cuidado y sus ánimos, por lo bonito de lo cotidiano, por nuestra manera de entender la vida y la educación de nuestros hijos, por el apoyo en este trabajo que ha supuesto un esfuerzo común con un bonito final. También a su familia por sus ánimos, su apoyo y creer en mí.

A mis hijos Mariana y Pablo, por su paciencia con el trabajo grande de mamá, porque de ellos han salido mis fuerzas cuando estaban agotadas, por sus risas, sus juegos, su fantasía, su ternura, su gran amor. Porque la vida los cuatro juntos es un camino maravilloso.

A mi hermano y mis amigas, Manuel, Rocío, Macarena, María, Isa, Daniel, Mayka, María José y Virginia por su amistad y apoyo en los buenos y en los malos momentos.

A mi comunidad cristiana, Reyes, Luis, Mayka, Beatriz, Pedro, Nacho, Miguel, María y Carlos, por su fe, por su apoyo y cuidarme todos estos años y por ser un lugar en el que poder encontrar a Dios y llevarlo a mi vida. Él, también se ha hecho presente en este trabajo de investigación con su Amor y apoyo incondicional.

A mis directoras Lola Limón y Rocío Valderrama. A Lola por su enseñanza y por su experiencia, por su maravillosa labor docente. Por el estar siempre cercanas y formar parte de nuestras vidas. A Rocío, por incorporarse a este proyecto y darle vida. Por nuestra amistad, porque es lindo saber que aunque pasen los años seguiremos dándonos la una a la otra y saber que siempre hay alguien con quien puedes contar desde las risas, la sinceridad, el apoyo y el amor.

Al Equipo Laboraforo, Rocío, Jorge, Pablo, Carolina, Lola, José Luis y Cesar, desde su asesoramiento, por el proceso de construcción colectiva. Porque juntos y con la infancia, juventud, profesorado, animadoras y demás personas que se unieron a nuestro proyecto, creamos una manera nueva de vivir la participación y unos espacios innovadores llenos de vida, participación, ideas y sueños que hicieron de Sevilla una ciudad educadora.

Al grupo de investigación “Educación de personas adultas y desarrollo”, espacio desde el que reflexionar, profundizar sobre nuevos proyectos, compromisos y utopías, en el empeño de seguir soñando con transformar nuestras sociedades.

A todas las personas que han colaborado en este trabajo. A Daniel Martín por sus imágenes y diseños. A Rafael Muñoz por su lectura y sus correcciones. A Pablo Galán por sus aportaciones y sus cuidados. A Miguel Brieva por ceder la imagen de la portada “La casa común”.

A todas las personas que han hecho posible esta investigación, en especial a las personas protagonistas del proceso, a la infancia y la juventud de Sevilla que participaron en los Presupuestos Participativos con el Equipo Laboraforo y que nos enseñaron qué es esto de la participación y de aprovechar los espacios para proponer, decidir, soñar y romper las barreras que desde este mundo adulto nos imponen. Por vivirlo desde la alegría, la frescura, la creatividad que les da el saberse importantes en sus barrios y de su ciudad como agentes de cambio.

También a los docentes, animadoras y todas las personas que han sido sensibles al proceso, lo han entendido y lo han hecho suyo. Por todo lo que hemos aprendido de ellos y toda la ilusión y tiempo que le han dedicado. En especial, a las personas que en este trabajo me han regalado sus experiencias, reflexiones y sueños, Olga, Inma, Joaquín, Salva, Pablo, Nico, Marga, Javier, Mercedes y Pili. Porque con su sensibilidad y su apuesta por la participación y el protagonismo de la infancia podemos soñar con una educación más democrática.

...a todas y todos GRACIAS.

INDICE

INDICE DE FIGURAS.....	10
INTRODUCCIÓN.....	13
I. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA. LA ESCUELA COMO ESPACIO SOCIAL Y DEMOCRÁTICO.....	21
1.1. Educación desde un enfoque integral.....	23
1.1.1. Educación como Desarrollo Humano.....	25
1.1.2. El desarrollo de la Educación Emocional.....	28
1.1.3. Educación Ambiental. Ecología humana.....	29
1.1.4. Construcción autónoma del conocimiento ambiental.....	32
1.2. Necesidad transformadora teórico práctica de la Educación Ambiental y el papel del docente.....	33
1.2.1. Educación como reproducción o como transformación.....	33
1.2.2. El papel docente como agente educativo de cambio.....	35
1.3. Construcción del concepto de participación.....	36
1.3.1. Dimensiones de la participación.....	39
1.3.2. Expresiones de la participación.....	41
1.4. Planteamientos y experiencia en Educación Democrática.....	44
1.4.1. Modelos democráticos.....	44
1.4.2. Democracia participativa y calidad de vida.....	47
1.4.3. Escuelas democráticas.....	53
1.4.3.1. Escuela de Summerhill.....	56
1.4.3.2. Escuelas Aceleradoras.....	58
1.4.3.3. Escuelas Ciudadanas.....	58
1.4.3.4. Comunidades de aprendizaje.....	58
1.4.3.5. Educación alternativa.....	59
1.5. Escuela como espacio comunitario.....	62
1.5.1. La apertura del centro al entorno.....	62
1.5.2. Ciudades educadoras.....	64
II. PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EDUCACIÓN PRIMARIA, FORMACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA.....	67
2.1. Los derechos de la infancia.....	69
2.1.1. La concepción de la participación infantil.....	71
2.1.2. El derecho a la participación infantil en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.....	74
2.1.3. Consecuencias de la participación infantil.....	77
2.1.4. Espacios de participación de la infancia en el contexto social....	79

2.2.	Políticas educativas en Educación Primaria	83
2.2.1.	De la LOGSE a la LOMCE.....	83
2.3.	Participación en los centros educativos	86
2.3.1.	Participación del alumnado.....	86
2.3.2.	Consejos Escolares.....	88
2.3.3.	Asociaciones de alumnos y alumnas.....	91
2.3.4.	Funciones y competencias del docente en los procesos de participación educativa.....	92
2.4.	Formación ciudadana. Educación en Ciudadanía	96
2.4.1.	Procesos de formación ciudadana: ¿De qué ciudadanía estamos hablando?.....	97
2.4.2.	Ciudadanía en el contexto educativo.....	101
2.4.3.	Propuesta de Educación en Ciudadanía en los Centros de Educación Primaria.....	104
III.	GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR. EL PAPEL DEL DOCENTE. EXPERIENCIAS DESDE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL	107
3.1.	Escuela como espacio de gestión participativa	109
3.1.1.	Gestión participativa del aula.....	110
3.1.2.	Democratización del centro educativo.....	113
3.2.	El papel del docente en la gestión del centro	116
3.2.1.	Competencias participativas docentes.....	117
3.2.2.	Transformación de la práctica docente.....	118
3.3.	Experiencias desde la participación infantil	120
3.3.1.	Proceso de investigación y dinamización de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla.....	120
3.3.2.	Experiencias de gestión participativa en centros educativos en Sevilla.....	133
3.3.2.1.	Presupuestos Participativos en los colegios: CEIP Adriano, CEIP San José de Palmete, CEIP Lora Tamayo, CEIP Juan Sebastián Elcano.....	135
3.3.2.2.	Consejos de Delegados: CEIP Adriano, CEIP Lora Tamayo, CEIP Juan Sebastián Elcano, IES Julio Verne.....	137
3.3.2.3.	Comunidades de aprendizaje: CEIP Adriano del Valle, CEIP Andalucía, IES Diamantino García, IES Siglo XXI.....	138
3.3.2.4.	Comisión de semana cultural: IES Félix Rodríguez de la Fuente.....	139
3.3.2.5.	Gestión participativa de las propuestas: CEIP Adriano, CEIP Príncipe de Asturias.....	140
3.3.2.6.	Talleres de autoconstrucción: CEIP San José de Palmete, EEI Alberto Lista, CEIP Macarena.....	142

IV. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	145
4.1. Investigación Acción.....	147
4.2. Diseño de la investigación.....	150
4.2.1. Planteamiento del problema.....	150
4.2.2. Objetivos de la investigación.....	151
4.2.3. Metodología de la investigación.....	152
4.2.4. Recorrido y protocolo de la investigación.....	153
4.2.5. Papel de la investigadora.....	156
4.2.6. Muestra. Descripción de los participantes.....	156
4.3. Tratamiento de los datos.....	158
4.3.1. Analizadores.....	158
4.3.2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos.....	161
Etapa 1ª de investigación	
4.3.2.1. Encuestas al profesorado.....	164
4.3.2.2. Grupos de discusión.....	165
4.3.2.3. Entrevistas a informantes clave.....	166
4.3.2.4. Diario de investigación, etapa 1ª.....	167
Etapa 2ª de investigación	
4.3.2.5. Entrevistas semiestructuradas.....	168
4.3.2.6. Diario de investigación, etapa 2ª.....	171
4.4. Temporalización del proceso de investigación.....	171
V. ANÁLISIS DE DATOS.....	173
5.1. Analizadores de la investigación.....	175
5.2. Vaciado y análisis de datos de la investigación.....	178
5.2.1. Programa de análisis de datos. NVivo10.....	180
5.2.2. Vaciado y análisis etapa 1ª.....	181
5.2.3. Vaciado y análisis etapa 2ª.....	203
5.3. Resultados de la investigación.....	230
VI. CONCLUSIONES.....	243
6.1. Conclusiones obtenidas en la investigación.....	245
6.2. Propuesta y devolución de la información a la comunidad.....	253
6.3. Nuevas líneas de investigación.....	262
REFERENCIAS.....	265
ANEXOS.....	CD

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Potencialidades y logros de la Educación Ambiental en la investigación educativa.....	31
Figura 1.2	Dimensiones de participación en educación.....	41
Figura 1.3	Democracia sustitutiva.....	45
Figura 1.4	Democracia representativa.....	45
Figura 1.5	Democracia participativa.....	46
Figura 1.6	Pirámide de Maslow.....	49
Figura 1.7	Relación Educación – Calidad de vida.....	54
Figura 1.8	Mapa localización de experiencias de pedagogías alternativas en España.....	61
Figura 2.1	Escalera de participación.....	72
Figura 2.2	Niveles de participación.....	74
Figura 2.3	Consecuencias de la participación.....	78
Figura 2.4	Espacios de participación infantil.....	80
Figura 2.5	Espacios de participación ciudadana.....	82
Figura 2.6	Cuadro comparativo: LOGSE, LOE, LOCE, LOMCE.....	85
Figura 2.7	Ámbitos de participación infantil y juvenil en los centros educativos.....	88
Figura 2.8	Composición de los Consejos Escolares.....	90
Figura 2.9	Factores que condicionan la práctica docente.....	93
Figura 2.10	Competencias profesionales del docente.....	95
Figura 2.11	Mentiras sobre el concepto de infancia.....	100
Figura 2.12	Temas claves en el Año Europeo de la Ciudadanía 2015.....	105
Figura 3.1	Organigrama del proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla.....	123
Figura 3.2.	Desarrollo de habilidades sociales.....	124
Figura 3.3	Fomento de la capacidad de expresión y hablar en público.....	125
Figura 3.4	Empoderamiento y protagonismo de infancia y juventud.....	126
Figura 3.5	La participación como práctica de socialización.....	127
Figura 3.6	Creatividad y adaptación al proceso participativo.....	129
Figura 3.7	Cartografía social proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla.....	131
Figura 3.8.	Experiencias de gestión participativa en los centros educativos de Sevilla ente los años 2006 y 2007.....	134
Figura 3.9	Asamblea Presupuestos Participativos Escolares en el CEIP Juan Sebastián Elcano.....	135
Figura 3.10	Organización del proceso de Presupuestos Participativos en el CEIP Lora Tamayo.....	136
Figura 3.11	Consejo de Delegados y Delegadas del CEIP Lora Tamayo.....	137
Figura 3.12	Reunión Grupo Motor Entreparkes, Pino Montano.....	139
Figura 3.13	Reunión co-gestión de propuestas en el CEIP Príncipe de Asturias.....	141
Figura 3.14	Dibujo presentado para el concurso de ideas dentro del proyecto “Nuestro patio en construcción”.....	142
Figura 3.15	Ejecución participativa del proyecto “Nuestro patio en construcción”.....	143

Figura 4.1	Características de la Investigación Acción.....	149
Figura 4.2	Modalidades de la Investigación Acción.....	150
Figura 4.3	Ciclo reflexivo del proceso de Investigación Acción.....	153
Figura 4.4	Etapas y protocolo de la investigación.....	155
Figura 4.5.	Elección de participantes, etapa 1ª.....	157
Figura 4.6	Elección de participantes, etapa a.....	157
Figura 4.7	Instrumentos de recogida de datos.....	162
Figura 4.8	Estructura de la entrevista semiestructurada.....	170
Figura 4.9	Temporalización de la investigación.....	172
Figura 5.1	Analizador.....	178
Figura 5.2	Informe de codificación de nodos.....	179
Figura 5.3	Tipos de codificación.....	180
Figura 5.4	Consulta de frecuencia de palabras.....	181
Figura 5.5	Relación analizador – nodo según la codificación en la Etapa 1ª.....	182
Figura 5.6	Nube de palabras. Experiencias de participación en el aula. Etapa 1ª.....	183
Figura 5.7	Nube de palabras. Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª.....	185
Figura 5.8	Nube de palabras. Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª.....	189
Figura 5.9	Nube de palabras. Proceso de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª.....	191
Figura 5.10	Nube de palabras. Competencia participativa docente. Etapa 1ª.....	194
Figura 5.11	Nube de palabras. Metodología participativa. Etapa 1ª.....	197
Figura 5.12	Nube de palabras. Formación del profesorado. Etapa 1ª.....	199
Figura 5.13	Nube de palabras. Relación centro educativo – barrio. Etapa 1ª.....	201
Figura 5.14	Relación analizador – nodo, según la codificación en la Etapa 2ª.....	204
Figura 5.15	Nube de palabras. Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª.....	205
Figura 5.16	Nube de palabras. Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª.....	207
Figura 5.17	Nube de palabras. Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª.....	210
Figura 5.18	Nube de palabras. Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª.....	214
Figura 5.19	Nube de palabras. Competencia participativa docente. Etapa 2ª.....	216
Figura 5.20	Nube de palabras. Actitudes de los docentes que dificultan la participación. Etapa 2ª.....	220
Figura 5.21	Nube de palabras. Metodología participativa. Etapa 2ª.....	223
Figura 5.22	Nube de palabras. Formación del profesorado. Etapa 2ª.....	226
Figura 5.23	Nube de palabras. Relación centro educativo – barrio. Etapa 2ª.....	228
Figura 6.1:	Esquema de flujo de información.....	258
Figura 6.2:	Cronograma propuesta proceso participativo.....	260

A lo largo de este trabajo utilizaremos el género masculino para referirnos a la persona, y no específicamente al hombre. Considerando que una visibilización de la mujer en el lenguaje y textos científicos es necesaria, hemos intentando que así sea, justificamos esta opción de formato por economía y simplificación del lenguaje escrito.

De igual manera, hacemos extensible esta justificación cuando nos referimos a infancia y juventud, reconociendo que existen diferentes etapas diversas y únicas que podríamos diferenciar con distinta terminología para visibilizar a todas las personas a lo largo de este periodo de vida.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de una investigación desarrollada en el marco del proyecto de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla entre los años 2005 al 2007. Este proceso provocó la apertura de nuevos espacios de participación para este sector de la población en sus familias, centros educativos y en su comunidad.

A partir de este contexto educativo se abrieron líneas de investigación que nos han permitido profundizar en diferentes momentos o situaciones derivadas del mismo. En nuestro caso, nos centramos en el impacto que dicho proceso tuvo en los centros educativos de primaria. Más concretamente en la labor del docente como facilitador de la participación de sus estudiantes.

El estudio lo sustentamos a partir de planteamientos teóricos y prácticos desde los que trabajamos sobre la construcción colectiva de una concepción de lo que se entiende por educación democrática, participación, dinamización participativavinfantil y el papel del docente. Asimismo, como la presentación de diversas experiencias que visibilizan la posibilidad de crear espacios de participación infantil en los centros de primaria.

La educación nos plantea el reto de revisar nuestros sistemas educativos, tal y como están diseñados, de ofrecer alternativas para hacer de nuestras escuelas espacios abiertos y creativos. Los procesos educativos donde se da un desarrollo humano entienden la educación como el proceso, también el arte, de descubrir todo el potencial y las capacidades que cada persona tiene. Los aspectos fundamentales que podemos encontrar en esta educación son, por un lado, el fomento de la **capacidad autónoma** que las personas tienen de gestionar su conocimiento. Otro aspecto fundamental es la **visión crítica**, la reflexión profunda de la realidad que nos rodea y la capacidad para analizarla. Y además, el **diálogo** como construcción colectiva del conocimiento nos sitúa en nuestra realidad en relación a las demás personas, nos capacita para escuchar otros puntos de vista, respetar diferentes opiniones y llegar a consenso.

La reflexión sobre el concepto de educación nos la hemos de plantear, en el día a día, tratando de responder a las siguientes cuestiones: ¿se hace necesario repensar nuestra práctica educativa y reflexionar sobre para qué sirve, si como reproducción de conocimientos o como transformación de nuestra realidad?, ¿qué claves nos pueden ir indicando en qué dirección estamos trabajando?

Esta investigación pone su énfasis en definir una concepción clara de lo que entendemos por participación. Un concepto actualmente muy utilizado pero

que es necesario definir para presentar desde qué tipo de participación se está trabajando. Apostamos por ésta como una forma de lucha colectiva e individual para el cambio y la transformación que implica una responsabilidad, un compromiso, una comunicación con el otro a la hora de la toma de decisiones. La participación implica a la persona y a ésta en relación a un colectivo. Algunos de los aspectos fundamentales son la responsabilidad, el compromiso, la comunicación y el diálogo. Pero lo que define la participación es la capacidad en la toma de decisiones. Para que un proceso participativo, tanto escolar como ciudadano, sea real, en éste el espacio de toma de decisión debe estar abierto a todas las personas implicadas en el proceso con igualdad de oportunidades y de manera justa.

El concepto de participación por el que apostamos no contempla una mera colaboración y reparto de tareas, sino que también incluye la toma de decisiones y la autonomía de la persona. Entendemos que son capacidades que tienen que fomentarse para convertirlas en destrezas y futuras competencias profesionales. En este sentido, para darle contenido al concepto desde el cual se entiende la participación en este trabajo de investigación se presentan las dimensiones que creemos que tienen que estar presentes al definirla.

Por todo ello, la educación en la actualidad nos obliga a desarrollar estrategias educativas que nos permitan ampliar y enriquecer la visión de los centros educativos y de la comunidad para reconocer la infancia y la juventud como ciudadanía activa, crítica y responsable de aquello que sucede en su entorno. La comunidad educativa no puede quedar como un espacio aislado de la sociedad que le rodea, sino como un agente más dentro de la comunidad.

Es interesante, por tanto, que las políticas educativas vayan en consonancia con los nuevos contextos de movilización social. Para llegar a esto, no sólo tenemos que prestar atención y reconocer los derechos de la infancia y la posibilidad de crear espacios de participación infantil, sino que éstos sean una realidad. Dichas propuestas no solo han de estar recogidas en los planes de centro, sino que debemos ser capaces de crear estructuras y espacios de participación donde la infancia y la juventud puedan ejercer sus derechos con plenitud.

Es importante para que la infancia se apodere de estos espacios crear una amplia red de formación ciudadana que capacite a este sector de la población para tomar posesión de su espacio de participación. En este sentido, consideramos una ciudadanía formada y activa como la base de la sociedad democrática.

En este sentido, para la promoción de la formación ciudadana y de una ciudadanía activa y comprometida creemos necesario la facilitación de espacios participativos en los centros escolares. Espacios en los que, tanto el profesorado como la infancia, aprendan y se formen como personas y como ciudadanía. La escuela debe favorecer el aprendizaje democrático democratizando su funcionamiento, es decir, abriéndose a la participación de

los elementos que la componen, dando satisfacción a sus intereses, permitiendo la coordinación, gestión y administración conjuntas.

El éxito de la participación en los centros educativos no depende tan sólo de la existencia de los canales y estructuras apropiadas ni de las actitudes y motivaciones que tenga la infancia hacia ésta. Indudablemente, pensamos que corresponde al docente, como ser el facilitador de cambios en el contexto educativo, por ser la figura más significativa que se relaciona de manera directa con los estudiantes; entre otras cosas, es el moderador en los espacios de discusión en el aula, es el guía, el orientador, es uno de los elementos que complementan el currículo.

El presente trabajo de investigación se divide en dos partes: el marco teórico y el marco metodológico. En primer lugar, desarrollamos el marco teórico estructurado en tres capítulos que describen aspectos, saberes y experiencias de la realidad de forma sistemática.

En el **capítulo primero** enmarcamos nuestra concepción de educación como proceso de desarrollo desde un enfoque integral. Como a través del Desarrollo Humano, con la educación emocional y la ambiental podemos llegar a una construcción autónoma del conocimiento.

Dentro de esta manera de entender la educación se plantea la necesidad transformadora teórico-práctica de la misma y el papel del docente como agente educativo de cambio social. En este punto se empiezan a ofrecer ideas del rol del docente en su papel como facilitador de la participación.

Una participación que surge de la construcción colectiva de lo que muchos autores nos ofrecen y que entendemos como un proceso de aprendizaje, no como una experiencia o acto puntual. En este sentido, presentamos en este capítulo las dimensiones que creemos tienen que estar presentes al hablar de un proceso de participación, así como las posibles expresiones en las que puede aparecer ésta.

Este planteamiento ha de estar presente en un modelo de democracia concreto que facilite la expresión de una educación democrática y que considere la escuela como espacio social dentro de la comunidad. Por tanto, se ofrecen diversos planteamientos de escuelas democráticas desde las que nos enriquecemos.

Podemos hablar del desarrollo de una educación democrática en todos los ámbitos educativos y los centros escolares como espacios fundamentales de educación en infancia y juventud. Entendemos que la escuela no es sólo un lugar de preparación para la vida, sino que es necesario esforzarse para hacer de la escuela una forma de vida en comunidad.

En el **capítulo segundo** definimos la Educación Primaria como espacio de formación ciudadana y de consolidación de la participación infantil. Definimos ésta a partir de los derechos de la infancia y en su concreción en las políticas educativas.

Delimitamos los espacios de participación que existen, al amparo de la Ley Educativa, en los centros educativos, y cuáles son sus implicaciones reales en los estudiantes. Así como las funciones y competencias del docente en los procesos de participación educativa.

Por todo ello, entendemos los centros educativos como espacios privilegiados para desarrollar una formación ciudadana. Hablamos en este capítulo de la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas, de la importancia de la formación cívica y moral y de educar para la convivencia y la democracia definida en una propuesta de Educación en Ciudadanía concreta.

Creemos que la facilitación de espacios participativos en los centros escolares es condición necesaria para la promoción de la formación ciudadana y de una ciudadanía activa y comprometida. En el **capítulo tercero** desarrollaremos este argumento y la posibilidad de generar experiencias de participación tanto en el aula como en el centro educativo. Espacios en los que, tanto el profesorado como la infancia, aprendan y se formen como personas y como ciudadanía.

Para fomentar la participación no es suficiente con adquirir y consolidar la formación ciudadana. Es necesario dar un paso más y hacer conscientes a los estudiantes de la necesidad de involucrarse en un proceso de mejora personal y educativa mediante la participación. Para ello, es necesario el desarrollo de competencias específicas en la infancia, pero también en el profesorado.

La figura de un docente participativo no está muy consolidada en nuestra sociedad actual, aunque cada vez son más los centros y los claustros de profesorado que apuestan por un cambio en esta dirección. Podemos considerar al profesor como gestor de procesos de aprendizaje. También lo consideramos guía y orientador de la formación ciudadana y de la gestión participativa del centro.

En este sentido, exponemos la experiencia de participación que contextualiza este trabajo de investigación. Presentamos el proceso de Presupuestos Participativos con Infancia y Juventud de Sevilla. Un proceso social, pero que se dinamizó desde uno de los espacios de socialización de la infancia, desde sus centros escolares.

A partir de este proceso, algunos centros educativos organizaron diferentes acciones participativas que mostramos al final de este capítulo para evidenciar la posibilidad de poner en práctica espacios de participación en los centros educativos de primaria. Estas experiencias fueron objeto de estudio y han provocado la transformación de los centros.

La segunda parte está conformada por los capítulos metodológicos. En esta parte exponemos las técnicas utilizadas en la investigación y el análisis de los datos, y damos a conocer los resultados y las conclusiones de nuestro trabajo, así como nuevas líneas de investigación a partir de la reflexión. De

esta forma, en el **capítulo cuarto** comenzamos ofreciendo determinadas aportaciones teóricas que fundamentan y justifican la elección de una metodología cualitativa desde un paradigma socio- crítico. Un proceso de Investigación Acción dentro de dicho paradigma ya que tiene una línea de investigación clara que aboga por la reflexión crítica de nuestra realidad para llegar a una transformación social de la misma.

No podemos entender la acción sin reflexión, ni la investigación sin acción. En nuestro proceso de investigación se hace necesaria una reflexión autocrítica a partir de las propias experiencias participativas de las que han formado parte los actores y actrices de la misma. Es por esto que consideramos este paradigma como el fundamental para poder analizar la experiencia de participación y el papel de los docentes.

Esta investigación presenta una propuesta de perfil docente en el que definimos las competencias participativas y que reconoce a los estudiantes de Educación Primaria como protagonistas y partícipes de sus procesos de aprendizaje. No sólo como beneficio para el paso por la escuela sino como ciudadanos. Con este planteamiento, señalamos, a continuación, los objetivos que definimos al iniciar esta investigación:

- Investigar acerca de las competencias y el papel del docente como facilitador de la participación de la infancia.
- Trabajar con los participantes el concepto o los diferentes conceptos de participación.
- Profundizar en la implicación de los movimientos sociales y la educación social dentro de las dinámicas de los Centros Educativos, como por ejemplo el caso del proceso de presupuestos participativos con infancia y juventud de Sevilla.
- Dar a conocer las potencialidades de los espacios de participación dentro de las escuelas como espacios de formación de ciudadanía, tanto para los docentes como para los estudiantes.
- Visibilizar la perspectiva de los docentes sobre las capacidades y potencialidades de la infancia en los procesos de participación.
- Descubrir las emociones que aparecen en el desarrollo de procesos participativos.
- Revalorizar la importancia fundamental de la participación de la infancia dentro de las Comunidades Educativas.

A partir de estos objetivos este proyecto de investigación es una propuesta en sí misma, para sistematizar, analizar, contrastar, revisar y compartir una práctica educativa y social, como son las competencias participativas de los docentes y el papel de éstas en la facilitación de la

participación infantil. Un proceso que realizamos reflexionando sobre la propia realidad de los participantes.

El presente trabajo de investigación, como se ha expresado con anterioridad, viene precedido de un proceso de participación infantil. En este sentido, y para otorgarle el necesario carácter científico a la investigación desarrollada, hemos establecido dos etapas en las que hemos desarrollado el mismo:

Primera etapa (2005 – principios del 2009): Durante esta primera etapa tuvo lugar el desarrollo del proceso de dinamización e investigación con infancia y juventud de los Presupuestos Participativos de Sevilla.

Segunda etapa (2009 – 2015): Esta segunda etapa enmarca la hipótesis misma del trabajo y lo relacionado con la fundamentación, profundización y búsqueda de resultados y conclusiones que confirmen, o no, la misma. Dicha hipótesis pretende analizar la posible relación entre los espacios de participación que la infancia tiene en los centros educativos y el papel de los docentes como facilitadores de estos espacios y de la participación de sus estudiantes

El análisis de la información lo realizamos a través de seis analizadores. Aparecen éstos frente al concepto de categoría, ya que tiene un significado más cerrado y estático. Esta elección se produce desde el mismo enfoque investigador en el cual nos situamos, ya que éstos no parten de la identificación del problema de investigación para poder empezar la investigación, sino que, en nuestro caso, dichos analizadores van emergiendo conforme exploramos y conocemos nuestro motivo de investigación. De esta manera, intentamos que los analizadores formulados en clave de interrogantes ayuden a hacer un análisis crítico de la realidad que recogemos con los instrumentos de investigación y que puedan dejar ver la realidad en torno al motivo de estudio.

Los instrumentos que utilizamos parten del compromiso adquirido en todo el transcurso de la investigación. El uso de las técnicas que a continuación describimos no convierte en sí a una investigación en Investigación Acción Emancipatoria, sino que deben entenderse como parte del proceso de indagación vinculado a una perspectiva dinámica, transformadora de la realidad y participativa.

Para finalizar este capítulo detallamos los momentos en los que se ha ido realizando el trabajo de investigación a través de la temporalización de la investigación. Todo el proceso de elaboración del presente trabajo aparece inmerso en la propia vida de la investigadora. Es preciso comentar que durante la producción del mismo han sido las circunstancias familiares de ésta las que han condicionado que la producción fuera más lenta de lo deseado. En este sentido, esto ha sido así debido a que se ha dado prioridad, de modo coherente con la ética personal y también profesional, tal y como se puede ver en el capítulo primero y en todo el transcurso de la investigación, a la crianza y cuidado de los dos hijos de la investigadora.

A lo largo del **capítulo quinto** estudiamos la información que hemos obtenido en la investigación. En primer lugar, justificamos el modelo de análisis que hemos seleccionado. En este caso, se trata de seis analizadores que cuestionan la información contenida en cada uno de los instrumentos que hemos utilizado.

Estos analizadores nos sirven como preguntas que realizamos a la información en bruto, posteriormente, con las respuestas obtenidas, se crea una figura visual en forma de nube de palabras que comprende las notas más significativas y, por tanto, la información relevante. Para ello hemos utilizado el programa NVivo. Esta actividad la hacemos a través de los seis analizadores y a su vez sobre los datos derivados de cada uno de los instrumentos. Este análisis lo realizaremos en dos partes. Una, correspondiente a la que hemos definido como etapa 1 y que pertenece al proceso de participación desde el que surge este trabajo de investigación. Otra parte, correspondiente a la etapa 2 de este estudio.

Tras analizar los datos recabados por cada uno de los analizadores alcanzamos los resultados iniciales. Éstos anticipan las principales notas y peculiaridades de lo que presentamos en el **capítulo sexto** como conclusiones finales, la consecución de objetivos y las nuevas líneas de estudio que surgen de la reflexión de las conclusiones.

Con este trabajo de investigación entendemos que los profesionales de la educación nos encontramos ante un gran reto en la actualidad, como es el de transformar un sistema educativo que necesita respuestas como espacio de desarrollo humano desde la participación. Ante esta situación los docentes han de desarrollar las competencias que los capaciten para este cambio.

Entendemos la participación como un proceso. Si la participación es algo que se aprende en la práctica, este aprendizaje se desarrolla e interioriza paulatinamente. Empezar desde el entorno más cercano a la infancia como la familia o su grupo clase con el desarrollo de habilidades y competencias participativas que nos sirven para poder ejercer nuestra participación en otras experiencias. Por ello se puede fomentar la participación en espacios y en entornos más amplios como el centro educativo o los movimientos sociales. Se trata de entender la participación como un proceso, no como algo puntual.

La experiencia de Presupuestos Participativos ofrecía a la escuela un marco privilegiado para abrirse al barrio, conectar con los distritos, los centros cívicos, las diferentes asociaciones, y a nivel de ciudad con el ayuntamiento. Un proceso real, donde los niños y niñas tenían un papel protagonista y dentro de un espacio intergeneracional donde infancia, juventud y personas adultas tenían los mismos objetivos. Ofrecía la posibilidad de trabajar, en un proyecto real, uno de los principios educativos, que es concienciar a la infancia sobre su entorno y su realidad.

Es en estas experiencias donde la infancia aparece como protagonista, con un papel activo en sus centros y en sus barrios. Una infancia que se empodera de sus espacios y que los aprovecha para hacer volar su

imaginación, expresar sus opiniones y sus sueños, aprender habilidades, relacionarse con sus compañeros y con el profesorado de manera diferente, provocando el incremento de la autoestima infantil.

Para dar valor a la participación y al protagonismo de la infancia, ésta ha de tener en el centro educativo su propio espacio dentro del organigrama de organización del centro. Es decir, es necesario una estructura que garantice su participación y que ésta no dependa de la figura del docente y de las competencias participativas del mismo. Por ello, desde este trabajo de investigación se ofrece, como producción a partir del proceso de investigación y como devolución a la comunidad, una propuesta de estructura que facilite poner en marcha procesos participativos en los centros escolares de primaria donde la infancia sea la protagonista y se garanticen sus derechos.

**CAPÍTULO I: EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA. LA ESCUELA COMO
ESPACIO SOCIAL Y DEMOCRÁTICO**

CAPÍTULO I: EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA. LA ESCUELA COMO ESPACIO SOCIAL Y DEMOCRÁTICO

*“Si se hubiera que definir la democracia podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, **el ser persona.**”*

(Zambrano, 1988, p.169)

La educación en la actualidad nos plantea el reto de revisar nuestros sistemas educativos, tal y como están diseñados, de ofrecer alternativas para hacer de nuestras escuelas espacios abiertos, llenos de vida, creativos, de no quedarnos sólo en la formación dentro de la escuela sino de abrir éstas a los barrios, a las ciudades, al mundo, dentro de la era de la información en la que vivimos. Es necesario formar a las personas, capacitarlas como ciudadanía dentro de un mundo cada vez más diverso. No obstante, hay diferentes maneras y diversos planteamientos educativos que entienden la educación desde puntos de vista distintos, por lo que se hace necesario la definición y argumentación de nuestro concepto de educación.

1.1. La educación desde un enfoque integral

Entendemos la educación como el proceso por el cual se descubren y crecen las capacidades de las personas. Esto nos compromete a plantear la práctica educativa entendida como un desarrollo integral de la misma, prestando atención no sólo al aspecto cognitivo sino, fundamentalmente, al afectivo, emocional y social.

El desarrollo de estos aspectos se puede lograr si damos a las personas las herramientas con las que sean capaces de incrementar su capacidad autónoma, de manera que le permita gestionar su pensamiento y crear su propio conocimiento. Habilidades que permitan conocer y gestionar las emociones. Por otro lado, es imprescindible el fomento de una visión crítica que favorezca la reflexión y el análisis del entorno, de manera que seamos capaces de transformarlo y mejorarlo. Además, el desarrollo del diálogo a partir del cual nos situamos en relación a los demás y, de esta manera, poder llegar a la construcción colectiva del conocimiento.

Los procesos educativos donde se da un desarrollo humano entienden la educación como el proceso, también el arte, de descubrir todo el potencial y las capacidades que cada persona tiene. Los aspectos fundamentales que podemos encontrar en esta educación son por un lado, el fomento de la **capacidad autónoma** como la capacidad que las personas tienen de gestionar su conocimiento. Capacidad que nos facilita los recursos y los instrumentos que nos permite crear nuestro propio pensamiento, ya que esta autonomía nos hace libres en nuestro proceso educativo y como forma de integración en la

realidad en que vivimos (Freire, 1976). Por tanto, otro de los aspectos fundamentales es la **visión crítica**, la reflexión profunda de la realidad que nos rodea y la capacidad para analizarla. Esta reflexión nos inviste de una conciencia crítica de nuestro entorno y, por lo tanto, nos lleva a ser en éste agentes de cambio, a querer transformarlo y mejorarlo. Además, el **diálogo** como construcción colectiva del conocimiento, nos sitúa en nuestra realidad en relación a las demás personas, nos capacita para escuchar otros puntos de vista, respetar diferentes opiniones y llegar a consenso. En este sentido, podemos decir que surge la complementariedad como valor social a partir de la educación, pues vemos ésta como un proceso colectivo en el que la persona ha de convivir y colaborar con otras personas del entorno, familia o comunidad.

Para todo esto, es necesaria una dimensión básica, el pensamiento complejo, sobre la cual hemos de construir prácticamente los conocimientos que constituyen la base del proceso dialógico, desde el cual, según Lipman (1997), somos capaces de relacionarnos con los demás, de analizar nuestra visión de la realidad y de tomar un posicionamiento ante ésta. Es el desarrollo de este pensamiento complejo, tal y como afirma este mismo autor (Limpan, 1998), el que nos hace ir creciendo como personas. No sólo a partir de una determinada edad, plantea que desde la infancia y a través del desarrollo de este pensamiento, un grupo de personas juntas pueden construir conocimiento.

Por lo tanto, a través de actuar en grupo es como el aprendizaje se hace significativo. En este sentido, según Habermas (1996) y su teoría del actuar comunicativo, se sitúa el grado de significación de la experiencia social de los sujetos en las acciones de las personas. La persona, al formar parte de un grupo, es capaz de crear otra realidad y llegar a acuerdos, plantear decisiones que dan cabida a todas las personas, que son más justas y solidarias, pues no es una sola persona quien toma las decisiones sino que se llegan a éstas a través del consenso. Más justas ya que se parte de varios puntos de vista, de una mejora para todas las personas basándonos en el respeto de las diferentes ideas y de los diversos planteamientos posibles. Y más solidarias pues somos capaces de ponernos en el lugar de los demás y de ofrecer lo que consideramos mejor para todos y todas. Llegar a un consenso desde la idea de esa necesidad de dialogo que hemos planteado nos hace analizar la realidad, tomar una actitud crítica ante ella y, de manera colectiva, provocar una transformación y una mejora de la realidad.

Todo este desarrollo se hace necesario dentro de un sistema educativo. Si analizamos el sistema educativo actual encontramos que en el siglo XXI aún mantenemos una estructura educativa industrial, por ello Robinson (2011) no duda en denominarlo anacrónico. Este autor critica que en muchos centros educativos los alumnos se parezcan más a obreros que a estudiantes. Cuestiona la rigidez de los horarios, la separación de los alumnos por edades, la descompensación horaria de las materias y el hecho de priorizar el producto manufacturado al talento y a la creatividad.

Estas realidades las seguimos viendo en la mayor parte de las escuelas tanto públicas como concertadas y privadas. La disposición del aula donde la figura docente es la principal y las sillas de los estudiantes están organizadas

en filas en las que los niños y niñas no ven más que los cogotes de sus compañeros y al profesor. La importancia, tanto en horas lectivas como en status, que tienen asignaturas como matemáticas y lengua en detrimento de todas las disciplinas artísticas, plásticas o deportivas. Los pocos espacios de participación reglados que existen dentro de los centros escolares para niños y niñas.

En contraposición con las grandes capacidades que tienen los niños y niñas, capacidades de creatividad y de innovación. Todas las personas tienen grandes talentos que desperdiciamos. Afirma este autor que, en la actualidad, la creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización y deberíamos darle el mismo status. La educación hoy en día nos hace menos creativos. Nuestros sistemas educativos se basan en la idea de habilidad académica. El sistema fue inventado para llenar las necesidades de la industrialización y las materias más útiles para el trabajo se han considerado las más importantes. En la actualidad, nuestra realidad es otra, la forma de trabajar es diferente y eso se debería ver reflejado en la manera en la que se enseña. En las competencias del profesorado.

Por ello, es necesario replantear la prioridad de las materias, valores y competencias que se potencian desde el sistema educativo. Todo ello buscando que se pueda promover en nuestros centros escolares una educación integral que permita desarrollar personas, ciudadanía de pleno derecho.

1.1.1. Educación como Desarrollo Humano

Podemos hablar de la educación como un proceso de desarrollo humano, tal y como se presentaba al principio del capítulo y basando este desarrollo en la capacitación de las habilidades de las personas a través de la autonomía, conciencia crítica y el diálogo. Por el contrario, la educación ha servido prioritariamente para promover la sumisión y formar súbditos disciplinados, preocupándose mucho menos de que los escolares aprendieran a entender la realidad, como nos plantea Delval (1996). Este autor parte de la idea de que la educación tiene un valor potencialmente liberador. Uno de los fines de la educación sería, por tanto, el desarrollo humano que capacite a las personas para sentirse libres, entender y analizar su realidad y transformarla. Se ha reflexionado acerca de la idea de que la educación no es un proceso individual sino colectivo y, así pues, hablamos de que la educación, en tanto proceso de desarrollo, es descubrir personas, el descubrimiento del otro. (Mialaret, 1981). En este sentido, podemos llegar a conocer a las demás, sus subjetividades, sus realidades y juntas poder mejorarlas.

En el proceso educativo en el que se centra este estudio hemos desarrollado un trabajo colectivo con el sector poblacional de la infancia y la juventud pero también con personas adultas en diferentes momentos. De esta forma, uno de los aspectos para comprender como se desarrollan los niños y niñas, según Bronfenbrenner (2002), se produce si observamos su conducta, mientras interactúan con las personas adultas que les son familiares.

De esta manera, el proceso de Presupuestos Participativos ha sido un espacio intergeneracional desde el cual comprender y fomentar este desarrollo. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, PNUD¹ (1993) reconoce a éste como un proceso que conduce al mantenimiento y ampliación de las opciones de las personas en todas las esferas; estas opciones se crean y recrean con la expansión de las capacidades humanas y su aprovechamiento. El citado programa destaca que, en todos los niveles del desarrollo, existen capacidades y opciones esenciales que permiten que todas las personas participen en la sociedad, contribuyan a ella y se desarrollen plenamente. Tales capacidades y opciones esenciales son: mantenerse vivo gozando de salud y de una vida larga; obtener conocimientos, comunicarse; participar en la vida de la comunidad y contar con los recursos necesarios para llevar una vida digna. Al no contar con estas capacidades y opciones esenciales, muchas otras oportunidades se vuelven inaccesibles.

Además de las anteriores, el PNUD enuncia otras capacidades y opciones que se consideran relevantes para el Desarrollo Humano, entre ellas encontramos la libertad política, económica, social y cultural; la disponibilidad de oportunidades; el respeto por sí mismo; el ejercicio pleno de los derechos humanos; y la conciencia de pertenecer a una comunidad. Bajo esta concepción, es necesario que las personas cuenten con sus capacidades y opciones esenciales y busquen ampliarlas en todo momento, procurar estas capacidades de manera productiva, ecuánime, participativa y sostenible, aumentando su productividad; participando tanto en los procesos de generación de ingresos y de empleo remunerado como en las decisiones y procesos que les afectan; accediendo en forma equitativa a las diferentes oportunidades y beneficios que les ofrece el entorno y protegiendo las opciones de vida tanto de las actuales como de las futuras generaciones a través de la promoción y respeto hacia los ecosistemas.

En esta perspectiva, el Desarrollo Humano se centra en la persona, tomando en cuenta todas sus dimensiones, es decir, la dimensión cognitiva, la afectiva y las habilidades sociales de manera conjunta y de una manera colectiva. Colectiva en el sentido en que incluye en el proceso de desarrollo a todas las personas. Dicha multidimensionalidad e inclusión se convierten en condiciones esenciales de autenticidad. Lo opuesto, en este caso, la unidimensionalidad se refiere a prestar sólo atención al desarrollo cognitivo de

¹ El PNUD es una agencia de la ONU que publica desde 1990 y de forma anual el informe sobre Desarrollo Humano en el que se expresa la preocupación por explorar, con seriedad y profesionalismo, una amplia variedad de temas que influyen en el bienestar y la calidad de vida de la población. Además, ha introducido nuevos conceptos, promovido debates y formulado propuestas que apuntan hacia un nuevo paradigma de desarrollo, al tiempo que ha propiciado un mayor interés por la evaluación de los esfuerzos realizados en materia de Desarrollo Humano. El informe ofrece la posibilidad de contar con un conjunto de índices que no son ciegos, como otros indicadores convencionales, a los conceptos sociales del desarrollo colocando el bienestar y las capacidades de los seres humanos en el centro de los esfuerzos del desarrollo.

la persona, y la exclusión. Éstas son señales de mutilación, de ilegitimidad y de pérdida del potencial histórico de la sociedad.

En base a lo expuesto, el Desarrollo Humano se plantea en esencia como un nuevo paradigma analítico y propositivo, a través del cual, en la vida comunitaria, se revalora y genera la ampliación de las capacidades de las personas; así mismo, se plantea como una propuesta ética que señala y propone límites diferentes en el proceso histórico de construcción de una nueva sociedad (Romero, 2005). En este sentido, la educación se plantea como el instrumento necesario para el desarrollo pleno de las capacidades y habilidades de las personas y favorecedora de un espíritu crítico, autónomo y transformador.

Sin embargo, nos encontramos en una sociedad donde el desarrollo está basado en la promoción individual, en la competitividad, en relegar la vida personal a favor de la vida profesional, el consumismo y el materialismo. No se tienen en cuenta las comunidades ni la participación de las mismas en la vida social y política. En este sentido, ¿cuál es el compromiso que se adquiere al adoptar el Desarrollo Humano como alternativa al sistema social actual?

El compromiso que adquirimos al adoptar el Desarrollo Humano como meta se relaciona con ser sensibles a la presencia de otras personas con necesidades y posibilidades específicas a las cuales habrá que respetar y apoyar en esa particularidad de ser. Concienciarnos del entorno ecológico en que vivimos y participar junto con todos en su preservación y transformación para procurar las condiciones ambientales necesarias para el buen desarrollo de las personas. Se hace necesario pues, ser coherentes con la sociedad en la que vivimos, respetando las diferencias y las coincidencias. Por otro lado, surge el compromiso de que prestemos atención a los problemas y cambios sociales participando con responsabilidad desde nuestro ámbito para resolver los primeros y aceptar los segundos. Así como participar en los procesos educativos y de transmisión de nuestra cultura, de nuestros valores, y de nuestra identidad desde el rol que cada persona tiene. Para ello tenemos que conocer, ejercer y exigir el cumplimiento y respeto de nuestros derechos humanos.

Por todo ello, hablamos de este tipo de Desarrollo Humano como una alternativa al tipo de desarrollo que está promoviendo nuestra sociedad actual. Un desarrollo que según Caride y Meria (2001) pueda garantizar la inserción social de las personas favoreciendo su calidad de vida. Es decir, que se compromete a la educación con valores y principios tan fundamentales como la paz, la democracia, la justicia, la libertad, la equidad, el medio ambiente o la solidaridad. De un lado, porque una educación que ignore las dimensiones sociales y medioambientales carece de fundamento; de otro, porque es en estos principios y valores donde cualquier proceso formativo desvela sus potencialidades para la realización personal, el desarrollo íntegro de las comunidades o el logro de unas condiciones más universales y duraderas de bienestar.

Un desarrollo humano basado en los sueños, en las utopías, en los deseos que las personas tienen, y que son capaces de alcanzar, cuando se forman como personas valiosas, autónomas y que participan. También hablamos de una capacidad de resolver conflictos y de trabajar con las necesidades desde una concepción de la persona con una actitud crítica y transformadora de su realidad. Por tanto, en este desarrollo no estamos solos ya que nos formamos como personas individuales pero vivimos en relación a otras personas y al medio. Podemos hablar entonces del desarrollo de la *ecociudadanía*, donde cada persona es en función de las demás, es aquella que comprende los grandes problemas ambientales y entiende que lo que está en juego es la propia vida y actúa de una manera solidaria, fraterna y complementaria a la conquista de un ambiente más equilibrado y mejor para todas las personas sin excepción.

1.1.2. El desarrollo de la Educación Emocional

La importancia de dar cabida en los procesos educativos a los aspectos afectivos y emocionales es fundamental ya desde hace unos años y con el referente de la psicología emocional de Goleman (1995). Para este autor la "inteligencia emocional" es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. Considera que la inteligencia emocional puede organizarse en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y manejar las relaciones.

En muchas escuelas se realizan proyectos e iniciativas que abren el aula a las emociones de la infancia y que favorecen el desarrollo de habilidades y herramientas para poder reconocerlas y gestionarlas. Con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha generado todo un movimiento educativo que podemos encontrar con diferentes denominaciones como "Educación Emocional" o "Educación SocioEmocional". Este movimiento refleja la preocupación de los educadores por cambiar una escuela que se percibe en crisis e incapaz de afrontar los múltiples desafíos de nuestra sociedad. En este sentido, la inclusión de los aspectos emocionales y sociales en el currículum de sus estudiantes se aprecia como una posible salida a algunos de los posibles problemas urgentes del sistema educativo. Los principales inconvenientes con los que se pueden encontrar los educadores son que no saben cómo llevar sus inquietudes a la práctica y el escaso apoyo de las instituciones y administraciones educativas.

Educación la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo. En este sentido, la mayoría de las madres, padres y profesorado considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos, hijas y estudiantes. La experta en aprendizaje social y emocional, Lantieri (2009), nos plantea según estudios realizados, que trabajando la inteligencia emocional y la meditación en las aulas se puede cambiar la manera de aprender y de dominar las emociones. En estos estudios, ha descubierto cambios significativos tanto en profesores como en estudiantes. Están menos estresados, son más felices y más conscientes de sus estudiantes y sus necesidades. Con respecto a los

niños y niñas, se han descubierto dos cosas: por un lado, una disminución de los niveles de frustración y, por otro, un aumento de la sensación de “autonomía”. Los estudiantes sentían que tenían voz en la clase, que el aula era una comunidad de aprendizaje democrática donde su opinión contaba y se les escuchaba.

1.1.3. Educación Ambiental. Ecología humana

Pero, ¿todos los grupos pueden conseguir llegar a desarrollar esta autonomía, esta toma de decisiones? ¿Es necesario cuidar unos aspectos fundamentales mínimos?

Entendemos que estos aspectos de la educación han de darse dentro de unas circunstancias ambientales saludables. Una persona es capaz de crecer, de aprender si se siente bien en su entorno. Un entorno en el que se garantiza el cuidado, el afecto, la protección y la promoción de la persona. Esta persona que se siente valorada y querida se siente, por tanto, capaz de valorar y querer a las demás personas. Aparece el desarrollo de uno mismo y del otro, pero éste debe darse dentro de una ética de mínimos (Cortina, 1993). Mínimos normativos universalizables, que son posibles por la dimensión autónoma del sujeto y de los que se ocupan las éticas deontológicas de la justicia. En este sentido, existen unos aspectos fundamentales que hay que cuidar en el entorno de las personas para que se garantice de esta manera el proceso personal de aprendizaje.

Estos mínimos serían, según la autora, fundamentalmente la libertad (entendida como independencia, como participación, como autonomía y como no dominación), la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y los derechos humanos de las tres primeras generaciones: es decir, la libertad de expresión, de asociación, de reunión, de conciencia, etc., pero también los derechos económicos, sociales y culturales, es decir, una asistencia sanitaria de calidad, una educación de calidad, un seguro de desempleo, unas pensiones a una edad razonable y la ayuda en tiempos de carencia, como cuando uno está discapacitado o en situación de dependencia. Esos derechos son unos valores mínimos sobre los que todos los grupos políticos deberían estar de acuerdo. Es verdad que esos mínimos no son estáticos, sino dinámicos, pero por lo menos debemos tener claro que hay unos mínimos de justicia que todos debemos compartir, porque, si no, los miembros de una sociedad no tienen nada en común y no pueden construir nada juntos.

Por ello, hablamos entonces de la necesidad de una ética ambiental. Una ética ambiental en el sentido que plantea Limón (2000), cuando se refiere a ésta como el hecho de garantizar que las circunstancias ambientales que rodean a las personas deben ser saludables. Es decir, reconociendo a cada persona como única e imprescindible y teniendo como fundamento el reparto equitativo de los recursos. Una nueva perspectiva ética donde la persona se reconoce como parte del planeta. En este sentido, supone para ésta la necesidad de vivir en armonía consigo misma y con el resto de personas.

Surge entonces la necesidad de transformar la realidad. Nos propone Caride (2007) como necesaria una apuesta decidida y planificada por darle un nuevo rumbo a las formas de conocer y racionalizar los graves problemas civilizatorios en los que estamos inmersos, así como las soluciones que deberán permitir superarlos parcial o íntegramente. Y que, por mucho que a veces no lo reflejen con la visibilidad que sería deseable, no podrán prescindir de la educación ni de los cometidos que le corresponde asumir a la investigación educativa; de igual modo que no podrán sustraerse de la necesidad de una mayor comprensión de las realidades ambientales y de sus problemáticas, con respeto de las que es preciso dotarse de más y mejores opciones para su cabal conocimiento.

Ambas perspectivas, que deben converger en la búsqueda de una integración más efectiva de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Ambientales, tienen en la Educación Ambiental y en la investigación que en su nombre se emprenda, un referente clave; cuando menos, si, como ha expresado Leff (1994), aceptamos que buena parte de los problemas ecológicos y sociales inducen la necesidad de una racionalidad alternativa, con capacidad para generar nuevas perspectivas en el saber y en el hacer proambientales, que deconstruyan los conceptos, métodos, valores y saberes en los que se asienta la racionalidad económica e instrumental dominante. Haciendo referencia a una Ecología Humana que nos posibilite el estudio de las relaciones entre el medio ambiente y las sociedades.

No podemos dejar de reconocer la fertilidad y las enormes potencialidades que contiene la Educación Ambiental. Pero por otro lado la profesora Sauvé (2000), lamentaba, que sea un campo temático que est  aún por desarrollarse como es debido, sealando que sería positivo realizar proyectos de investigación que den continuidad a los que ya existen, *“con más profundidad y con herramientas conceptuales y tipológicas idóneas”* (p.63). En España, las informaciones que existen sobre los trabajos de investigación realizados en Educación Ambiental (tesis de doctorado, trabajos de investigación tutelados en el marco de los Programas de Doctorado, proyectos de investigación de ámbito autonómico y nacional, etc.), coinciden en desvelar las limitaciones sealadas, tanto en lo que se refiere a la realización de las investigaciones como a la divulgación de sus conclusiones y aplicaciones.

En esta dirección analítica destacan el excesivo parcelamiento del conocimiento académico, los escasos recursos disponibles o la falta de redes de distribución e intercambio de los resultados conseguidos. Según Meira (2002), tras casi treinta años de declaraciones y actuaciones a favor de la Educación Ambiental, en los inicios del siglo XXI su investigación aún carece de suficiente masa crítica, de recursos y medios de difusión y de programas o líneas de investigación que permitan una construcción más sistemática de su conocimiento; a lo que añade la escasa cultura y formación investigadora de los docentes y educadores que trabajan en ella, con demasiada frecuencia excesivamente *“marcada por los acontecimientos casi siempre contingentes o por intereses personales, ante la inexistencia de una ‘agenda’ consensuada por parte de una comunidad científica que se caracteriza por su heterogeneidad académica y profesional”* (p.143). Descubrimos, por tanto, que existen diversas

potencialidades y logros de la Educación Ambiental en la investigación educativa.

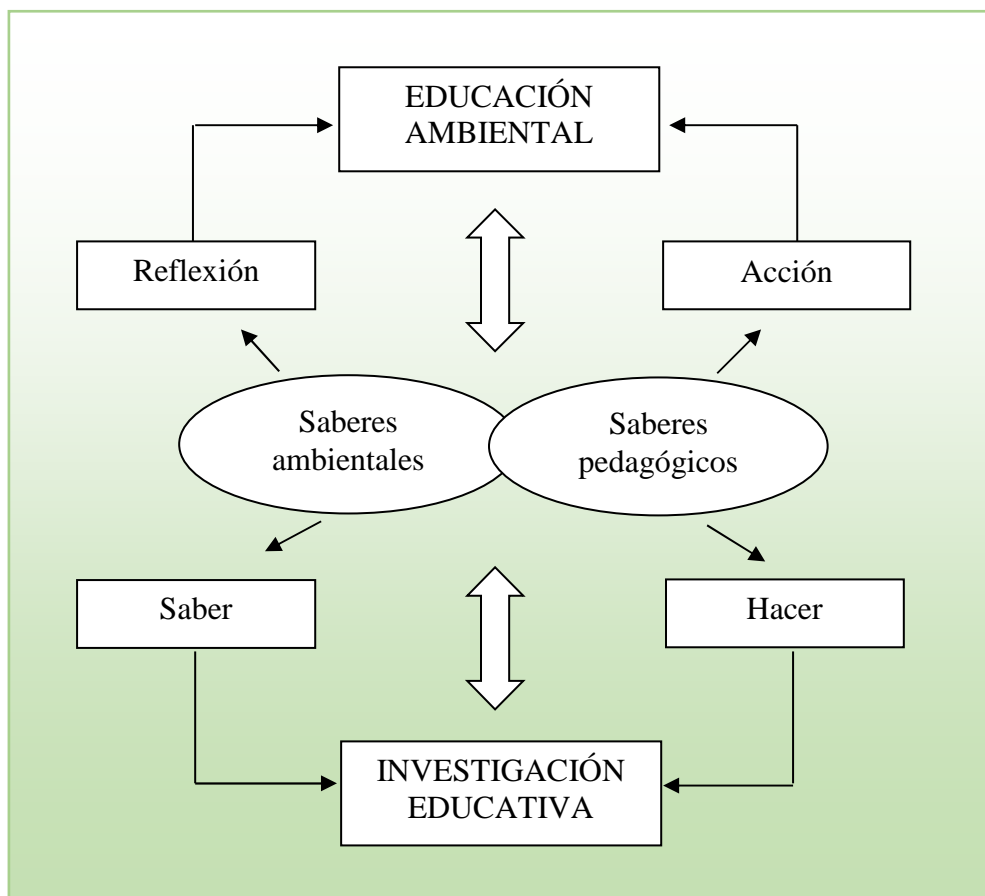


Figura 1.1: Potencialidades y logros de la Educación Ambiental en la investigación educativa. Elaboración propia basada en Caride (2007)

Para el desarrollo de la persona son necesarias unas circunstancias saludables. Si esta idea surge es porque en muchos casos éstas no existen. Aparecen injusticias y desigualdades de carácter social, cultural, socioeconómico y educativo, que son consecuencia de las estructuras de poder, según plantea Leff (1994). Por lo tanto, es fundamental dentro de los espacios de socialización como es la familia, la escuela, el barrio, la comunidad, saber que se hace necesaria la incorporación de los aspectos sociales de la ecología humana, para el desarrollo de una "ética ambiental", donde "se forjan los principios morales que legitiman las conductas individuales y el comportamiento social frente a la naturaleza, el ambiente y el uso de los recursos naturales". (p. 285) De esta manera, se hace necesaria una sólida formación social y ambiental, y el fomento de una participación activa de la ciudadanía.

Aparece relacionado con este concepto de ética ambiental que nos habla de conductas individuales y sociales y en donde cada persona es única, imprescindible y valiosa. Hacemos referencia a la ética del cuidado (Boff, 2002), la cual desarrolla relaciones no destructivas con las personas y con el

ambiente. Esto hace que, para garantizar que las circunstancias ambientales necesarias para el desarrollo humano se puedan dar, tenemos que prestar atención al aspecto afectivo de la persona: que se sienta querida, valorada. Sólo desde ese cuidado y desde un nivel de autoestima y autoconocimiento adecuado es desde donde la persona puede desarrollarse. Por lo tanto, en ese ambiente donde la persona puede ser autónoma - entendiendo por autonomía la capacidad para poder elegir en cada momento lo que cada uno/a considera mejor, teniendo un profundo grado de reflexión y de visión crítica de su propia realidad - donde podemos ser agentes de cambio y transformadores de nuestro entorno para mejorarlo.

Por tanto, debemos re-pensar los principios fundamentales bajo los que estamos educando a nuestros hijos. Nuestra única esperanza para el futuro es adoptar una nueva concepción de la ecología humana (Gore, 1993). Es necesario que reconstituamos nuestro concepto de la riqueza, de la capacidad humana. Nuestros sistemas educativos han explotado nuestras mentes como nosotros lo hacemos con la Tierra: buscando un recurso en particular. Y para el futuro esto no nos va a servir.

1.1.4. Construcción autónoma del conocimiento ambiental

El desarrollo de la capacidad autónoma para el desarrollo de la persona es otra de las ideas que tratamos y que desde los procesos participativos se fomentan. En este sentido, el Aprendizaje por Proyectos es una de las metodologías líderes para fomentar el cambio y la mejora educativa en el sentido de promover una construcción autónoma del conocimiento y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el trabajo por proyectos hacemos del estudiante protagonista de su propio aprendizaje, permitiéndole enfrentarse a desafíos, resolver problemas y trabajar con sus compañeros y compañeras en un entorno autónomo, pero organizado y con un profesorado que asesora y evalúa durante todo el proyecto.

En este sentido, nos basamos en que el conocimiento se construye y no debe ser transmitido, ni memorizado o reproducido. Es decir, es necesario una implicación directa de la persona en sus procesos de aprendizaje, de estar dispuesta al diálogo, al debate, al trabajo en grupo y también dispuesta al trabajo individual.

El profesorado en este tipo de metodología de trabajo debe intervenir como catalizador, como figura que coordina el aprendizaje. Para que se construya convenientemente el conocimiento, se deberán realizar actividades de explotación de ideas previas, contrastarlas, aportar información y proporcionar los instrumentos necesarios para reconstruir el conocimiento.

Para llevar a cabo todas estas funciones el profesorado debe fomentar las relaciones de comunicación bidireccional, fomentar la participación y el diálogo, debe existir una actitud de respeto hacia los estudiantes, fomentar la confianza y las relaciones afectivas. Éste debe ser coherente en sus actitudes

para que se sepa qué esperar de él en cada momento. También debe encontrarse en la libertad de exponer sus opiniones.

Una de las grandes innovaciones que se pueden encontrar en esta metodología de trabajo es la organización del contenido de forma globalizadora. No se trabaja por asignaturas como áreas cajón de contenidos sino que en un proyecto se pueden trabajar diferentes áreas, competencias y ejes transversales.

En los últimos años, son cada vez más los centros educativos que están optando por esta propuesta metodológica para la etapa de educación primaria, ya muy asentada en educación infantil. Para ello y para ayudar al profesorado a implementarla se ofrecen desde la Universidad, CEPs y plataformas de formación cursos y seminarios para la formación en el trabajo por proyectos.

Nuestra propuesta de educación integral plantea la idea de que la infancia encuentre en los centros educativos espacios en los que se pueda desarrollar tanto personalmente como descubriendo las capacidades que cada persona posea. Hablamos entonces del reto de la transformación del sistema educativo en los pasos en los que desde muchos centros, ya en la actualidad, se están promoviendo. Incorporando la educación emocional, espacios de participación, la construcción autónoma del conocimiento ambiental.

1.2. Necesidad transformadora teórico práctica desde la Educación Ambiental y el papel docente.

La reflexión sobre el concepto de educación, nos la hemos de plantear, en el día a día, tratando de responder a las siguientes cuestiones: ¿se hace necesario un repensar nuestra práctica educativa y reflexionar sobre para qué sirve, si como reproducción de conocimientos o como transformación de nuestra realidad?, ¿qué claves nos pueden ir indicando en qué dirección estamos trabajando?

1.2.1. Educación como reproducción o como transformación

Una de las claves que diferencian la educación como *reproducción* o la educación como *proceso de transformación social* es **la manera en la que el educador/a educa**. Esto es, en una educación donde se trasmite el conocimiento existe la certeza de esos conocimientos. El educando/a no se cuestiona y el educador/a trasmite su verdad, de esta forma no se producen procesos de transformación. Sin embargo, si nos referimos a la educación como proceso a través del cual vamos cambiando y mejorando nuestro entorno no podemos hablar de certezas sino de *cuestionamientos*. La pregunta se nos hace una estrategia imprescindible en dos sentidos, uno para reconocer a la otra persona y el conocimiento de ésta. Y, en segundo lugar, para hacer que la otra persona se cuestione, reflexione sobre su realidad y por lo tanto pueda llegar a transformarla. No obstante, en este proceso no es sólo el educando/a

quien se cuestiona. Es imprescindible que el educador/a también cuestione y reflexione sobre su realidad. En este sentido, Not (1992) propone una relación profesor/a – estudiante centrada en el diálogo, modelo que ha denominado Enseñanza Dialogante. Este autor señala que el modelo de educación más clásica se ha dedicado a una enseñanza en tercera persona, en la cual el estudiante se asemeja a un objeto que se va formando a través de acciones que se ejercen sobre él y el educador/a, actúa como único sujeto activo, constituyéndose en el centro de iniciativas y gestión de las actividades educativas. Por lo que el educador/a transmite su certeza, como hemos denominado anteriormente a estos procesos educativos.

Según este planteamiento de la Enseñanza Dialogante, el proceso de enseñanza aprendizaje se produce en una situación democrática. Donde cada uno/a de los dos sujetos es un yo y a la vez el tú del otro/a, dándose una identidad que garantiza la igual dignidad de cada uno/a, su libertad de iniciativa frente al otro/a y la alteridad que pone cada una en su irreducible originalidad. Tanto es así, que podemos hablar de una formación en segunda persona. Por tanto, surge una dialéctica tanto de la persona que enseña como de la que aprende, que se fundamenta en *el diálogo*. Cada una se convierte en centro de sus propias iniciativas y acciones articuladas respecto a las de la otra, lo que se caracteriza por un aprendizaje constituyente, es decir, un aprendizaje autónomo que estructura (construye) el saber mediante una enseñanza dialogante. Por ello, en estos procesos educativos basados en los cuestionamientos y en el diálogo podemos hablar de educación como transformación social.

Al hablar de la educación de la persona como desarrollo integral estamos refiriéndonos, cómo segundo punto clave que diferencia la práctica educativa, **al desarrollo del aspecto cognitivo de la persona así como al afectivo**. Se entienden el pensar y el sentir, junto con el hacer, como aspectos de todo lo que llevamos a cabo para comprender la realidad. Esto implica una coherencia entre lo que pensamos, sentimos y hacemos. Si sólo prestamos atención al aspecto cognitivo del conocimiento estamos también basando la educación sólo en el individuo. Por el contrario, si además tenemos en cuenta otros aspectos como el afectivo o la inteligencia emocional entran en juego nuestros sentimientos y el de las demás personas y por tanto la manera de relacionarnos con ellas.

El tercer aspecto clave es **el sentimiento de ausencia**. Este concepto se entiende desde la Pedagogía de la Vida Cotidiana que nos plantea Muñoz (2004). Si estamos hablando de una educación donde todo el conocimiento lo tiene la persona que educa y la educanda no tiene nada que aportar, este sentido de ausencia no existe. Se produce, de este modo, una falta de corresponsabilidad por parte del educando, ya que el educador no posibilita su implicación, compromiso y participación. Es en esta persona sobre la que recae toda la responsabilidad de diseñar, organizar, gestionar, transmitir el proceso educativo. Sin embargo, si hablamos de una educación en la cual tanto profesor como estudiante, a través del diálogo intercambian y gestionan el conocimiento y son capaces de aprender juntos/as, podemos entender este sentimiento de ausencia como la necesidad del educador de tener presente a

los estudiantes ante cualquier situación. Ya no es sólo el educador la persona responsable de ese proceso, sino que se produce un reparto de esa responsabilidad. Se reconoce el papel de la otra como una persona valiosa, con autonomía, y se crean espacios de participación. Así, ya sea en el diseño de alguna actividad, como en la ejecución de programas, como en la evaluación de los mismos, tanto el profesor como los estudiantes pueden ser protagonistas del proceso educativo.

Si miramos nuestra realidad educativa, ¿se pueden encontrar estas tres claves – la manera en la que el educador/a educa, el desarrollo del aspecto afectivo y el sentimiento de ausencia - dentro del ámbito escolar?, ¿es casualidad que en una sociedad en la que se fomenta la acumulación del conocimiento, donde se nos da todo hecho, nos sea tan difícil encontrar experiencias de participación real tanto de infancia y juventud como de personas adultas dentro de espacios institucionales? Parece que no. Esta sociedad nos plantea muchos retos, barreras y obstáculos para la participación.

A pesar de ello, existen muchos procesos desde los movimientos sociales que nos plantean procesos educativos y participativos alternativos. En estos espacios, se puede aprender y ese aprendizaje nos lleva a ser transformadores, a ser agentes de cambio dentro de tres de los espacios fundamentales de nuestra realidad: sociedad, escuela y familia.

1.2.2. El papel docente como agente educativo de cambio

Consideramos, por tanto, al profesor y a la profesora como agentes de transformación social, como gestores de cambio, como profesionales emancipadores del currículo (Torres, 2001). En esta línea, se resalta que el profesor trabaja en un mundo en cambio. Podemos considerar que el carácter y las exigencias del trabajo del docente han cambiado profundamente con el correr de los años. Las necesidades y las características de la enseñanza se han modificado. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se van multiplicando las innovaciones van aumentando las presiones por los resultados, tanto a nivel interno de la escuela como a nivel externo de la familia y de la sociedad. Los padres quieren que los profesores le presten más atención a sus hijos y los estudiantes necesitan que el profesor los escuche y le dedique más tiempo a sus problemáticas personales.

Dentro de toda esta vorágine de necesidades y espacios que el profesorado tiene que atender el docente tiene que ser un ser reflexivo. Dewey (1910) enfatiza la importancia de la reflexión sobre las prácticas, como una instancia que permite el desarrollo de teorías propias sobre la enseñanza y el aprendizaje, basadas en las observaciones de los estudiantes en las clases. Los planteamientos de Dewey sobre la importancia de la reflexión en la profesión docente, han sido retomados por autores como Schön (1987) que señala que el conocimiento en la acción se reconstruye a partir de la práctica, por lo que involucrarse en una práctica reflexiva implica considerar no sólo las propias acciones y sus consecuencias, sino las creencias y valores que contribuyen a desvelar su racionalidad. De la misma manera, los docentes que

se implican en procesos de participación han de ser reflexivos para a través de la práctica poder ir descubriendo la coherencia con la teoría de los procesos de los que forme parte.

1.3. Construcción del concepto de participación

Podemos definir la educación como un proceso de participación. Pero, ¿qué entendemos por participación? La palabra “participar” viene del latín *participare* que significa “tomar parte”.

Según el diccionario de la Real Academia Española, participar significa tomar parte en una cosa; recibir parte de algo; compartir las opiniones e ideas con otra persona; comunicar; etc. Por lo tanto, vemos que participar básicamente se centra en tres aspectos: recibir, tomar parte de algo y compartir.

Podemos decir, que se refiere a una acción que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad que se desarrolla en un contexto específico. Dentro del contexto educativo, como plantea Brito (2000), la participación es uno de los conceptos más frecuentes en relación con los numerosos y variados discursos sobre la educación. Es entendida con frecuencia como “igualdad de oportunidades”, “enseñanza activa y eficaz”, o también como “calidad”, (Fernández Enguita, 1992). La participación termina por convertirse en algo que todas las personas invocan y que nos remite a contenidos y apreciaciones muy variados.

Ya que hablamos de ésta como el desarrollo de personas autónomas, capaces de construir su propio pensamiento a través del dialogo con el otro/a y mediante cuestionamientos críticos de su propia realidad, fomentando así tanto el aspecto cognitivo como el afectivo y de habilidades sociales. Personas que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje y son responsables del mismo, teniendo en este sentido, capacidad en la toma de decisiones.

Son muchos los conceptos a través de los cuales podemos entender la participación. Si entendemos ésta como implicación, Lima (1992) nos propone una tipología determinada. En este sentido, la participación puede ser *activa*, *reservada* y *pasiva*. La *participación activa* implica un elevado grado de involucración individual o colectiva, así como un buen nivel de conocimientos acerca de la organización y capacidad para influenciar decisiones. Por el contrario, la *participación pasiva* se caracteriza por actitudes de desinterés, falta de información, distanciamiento en relación a las responsabilidades. En la mayoría de los casos estos factores revelan una cierta apatía y decrecimiento en relación a las posibilidades de influenciar la toma de decisiones. Por otro lado, la *participación reservada* se sitúa teóricamente en un punto intermedio entre la participación activa y la participación pasiva y se caracteriza también por una actividad menos voluntaria, más expectante o menos calculista, a través de la cual no dedica definitivamente los recursos.

Así pues, tanto en el ámbito educativo como en el social, si entendemos la participación desde una actitud activa nos estamos refiriendo a una acción

deliberada y consciente que tiene su origen en el derecho consustancial de la ciudadanía a constituir libremente y de una forma responsable la realidad que nos rodea. En este sentido, la participación, cuando está asociada con la intención de contribuir a la formación de la voluntad colectiva, también, está relacionada con la capacidad de decidir. (Cantero, 1991). Entendiendo por esto, que la participación no es sólo un proceso de actuación sino también y, fundamentalmente, de toma de decisión.

Por otro lado, la participación es considerada un derecho fundamental de la persona. De este modo, uno de los más destacados estudiosos de la democracia, Dalh (1999), considera que la participación efectiva es el primero de los criterios básicos de un gobierno democrático, en los términos siguientes:

“Antes de que se adopte una política por la asociación, todos los miembros deben tener oportunidades iguales y efectivas para hacer que sus puntos de vista sobre cómo haya de ser la política sean conocidos por los otros miembros” (p.45).

La participación efectiva es, pues, la condición de posibilidad de la organización de una comunidad democrática. Su fundamento último lo encontramos en el hecho de que las personas estamos o debemos estar igualmente cualificadas para, sin tuteladas innecesarias, tomar decisiones sobre la organización de su propia vida en común en las comunidades, familias o escuelas.

Nos situamos en, no solo en el concepto de participación desde el ámbito educativo, sino que también nos referimos a ésta en cuanto a participación social. En este sentido, los objetivos de la participación según Villasante (2002) son:

- *Fomentar la participación (instituyente, creativa, alternativa, etc.) desde la propia sociedad y las asociaciones que hagan real este tipo de procesos.* Hablamos de participación que no es simple información ni consultas de opiniones, sino tomas de decisiones compartidas después de un conocimiento, con tiempo suficiente y mecanismos claros, de los problemas y de las alternativas.

Se trata de construir algo nuevo, que no encaja exactamente ni con lo que proponen los técnicos, ni los políticos, ni los ciudadanos, pues cada cual habrá de cambiar en función de las negociaciones y de las urgencias que sean marcadas y conscientes de la mayoría.

- *Igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias de usos por el género, la edad, etc.* no limitándose a un hábitat solo pensado para el varón, adulto, ejecutivo, con automóvil, etc., sino con características propias de la complejidad de usos de la con-vivencialidad. Los espacios mono-especializados son lo contrario de la sustentabilidad, no sólo en temas de tráfico, sino también en la construcción de la ciudadanía.

Dentro del ámbito educativo cada niño/a es único, por ello se ha de fomentar la igualdad de oportunidades y respeto independientemente de las diferentes circunstancias de cada persona. Por otro lado, la participación no ha de ser sólo un espacio para las personas adultas, los profesores/as o los chavales/as más mayores. Desde los primeros niveles educativos se ha de fomentar la creación de espacios de participación desde la igualdad y el respeto para que todas las personas se desarrollen.

- *Integración de los sectores populares frente a la polarización de la sociedad de los "dos tercios"*, lo que incluye a todos los grupos étnicos e inmigrantes. Los más interesados en objetivos de sustentabilidad pueden llegar a ser estos bloques populares, partiendo del respeto a la multiculturalidad que presentan sus diversos orígenes, y si se entiende ésta como enriquecimiento para toda la sociedad.

Cada vez hay mayor presencia en los colegios de niños y niñas que proviene de otros lugares y de otras culturas. Para que la participación de estas personas sea posible se ha de producir una integración de estos sectores en las instituciones educativas y en la sociedad.

- *Cambio de pautas de consumo*, que supongan un efecto combinado y sinérgico en el sentido de la sustentabilidad. Habrá que prestar especial atención a las pautas y usos de las generaciones más jóvenes que son las que van a vivir las consecuencias de las decisiones que ahora se están tomando.

En esta sociedad del consumo, son las personas más jóvenes la que se ven cada vez más arrastradas a la cultura del gastar. Por ello, es necesario revisar las pautas de consumo y hacer una valoración crítica de éstas para poder llegar a las pautas que más nos benefician a todos y desde las cuales se fomente la igualdad y la sustentabilidad.

Los objetivos de la "participación" y sus métodos instituyentes, la "igualdad" de oportunidades, la "integración" contra la marginación, y el "cambio" en las pautas de consumo, pueden ser condiciones necesarias pero no suficientes para la sustentabilidad que se pretende en el hábitat.

Según todos estos objetivos, hablamos de **participación** como una forma de lucha colectiva e individual para el cambio y la transformación que implica una responsabilidad, un compromiso, una comunicación con el otro a la hora de la toma de decisiones. La participación implica a la persona y a ésta en relación a un colectivo. Algunos de los aspectos fundamentales son la responsabilidad, el compromiso y la comunicación y el diálogo. Pero lo que define la participación es la capacidad en la toma de decisiones. Para que un proceso participativo, tanto escolar como ciudadano, sea real, en éste el espacio de toma de decisión debe estar abierto a todas las personas implicadas en el proceso con igualdad de oportunidades y de manera justa.

Al hablar, por tanto, de **participación ciudadana** hacemos referencia a la necesidad de que desde la educación tratemos de acercarnos hacia un concepto de **ciudadanía**, que pretenda unir la noción de justicia universal con

la pertenencia a una comunidad y de su compromiso de participar en ella. En este sentido, si estamos haciendo referencia a una ciudadanía responsable no podemos dejar atrás nuestra responsabilidad política. Aspecto muy importante como ciudadanos/as que somos de un estado democrático y de derecho y la democracia se construye día a día, con el establecimiento de lazos sociales que propicien la participación (Camacho & Collado, 1999). Es decir, que las personas que nos educamos formemos parte de la sociedad, seamos responsables en nuestros compromisos de participación, personas solidarias, autónomas y críticas. Para ello, tendremos que buscar, crear, reinventar estrategias de formación ciudadana, que trataremos más a fondo en el capítulo segundo del presente trabajo de investigación.

Esta formación de la ciudadanía estaría basada en la Educación Ambiental. Según Limón (2002), hablamos de ciudadanía comprometida en la transformación de la calidad ambiental que entendemos como construcción conjunta y como resultado de la participación y hablamos de **ciudadanos/as** al considerar, como define Collado (2005), a la persona como **soberana** para analizar, decidir y asumir compromiso por sí misma, tanto en función de sí como de su ciudad. Personas que sean capaces de participar y formar parte de la sociedad de una manera plena.

No podemos olvidar que este estilo de formación para la ciudadanía basado en la Educación Ambiental debe estar inmerso en un sistema democrático donde se creen espacios de participación, donde la ciudadanía pueda dialogar y decidir sobre su entorno. ¿Tenemos en nuestra sociedad espacios de co-gestión donde las personas puedan poder desarrollar juntas nuestro compromiso democrático?

Al hablar de participación, creemos importante resaltar la provisionalidad de la intervención si no consideramos que nuestras acciones sociales, culturales y educativas son provisionales, que deben tener un fin que permita a los sujetos ser protagonistas, no en los discursos sino en las prácticas, no podemos asumir la conciencia y desarrollar la experiencia de la participación. Significaría rescatar una concepción de solidaridad y de complicidad intergeneracional basada en la noción de que la infancia y la juventud deben ser abordadas con una llave metodológica que pone el acento en una síntesis de su protagonismo y de complicidad intergeneracional.

1.3.1. Dimensiones de la participación

El concepto de participación por el que apostamos no contempla una mera colaboración y reparto de tareas, sino que también incluye la toma de decisiones y la autonomía de la persona. Entendemos que son capacidades que tienen que fomentarse para convertirlas en destrezas y futuras competencias profesionales. La participación vive hoy un momento de plenitud en las palabras que oímos a los políticos. El concepto está siendo tan usado y desde tantas formas de entender que se está convirtiendo en un concepto vacío. En este sentido, para darle contenido al concepto desde el cual se entiende la participación en este trabajo de investigación, destacamos cuatro

dimensiones que podemos resaltar cuando nos referimos a participación, según Valderrama (2009):

Una primera dimensión, que podría llamarse **estructural** y no voluntaria, ya que se trata de la participación como un proceso que se da en la educación y el aprendizaje, en cuanto que la persona participa e interviene en su aprehender, contribuye a la apropiación del saber. Por ello, podemos también interpretar la *creatividad social* como parte de esta dimensión estructural, ya que el individuo no se convierte en un cliente, sino que participa activamente en su propia formación.

En segundo lugar, hacemos referencia a la dimensión de **poder** que tiene la participación. Esta dimensión está íntimamente unida a la institución educativa en general. En todas las instituciones u organización democráticas existen diversos actores con capacidad para decidir en cuestiones básicas de la vida de dicha organización o institución. Esto significa que el lugar que ocupa la infancia y la juventud se sitúa al mismo nivel que el resto de los miembros de cualquier institución. Indudablemente, para ello se hace necesaria una diferenciación de papeles o funciones de cada individuo que forma la institución según sus capacidades, ya que cada persona tendrá desempeños particulares en la vida del conjunto de las organizaciones, para que ésta se desarrolle con criterios democráticos y equitativos.

Desde esta perspectiva crítica de la participación, todas las personas que conforman las organizaciones democráticas deberían tener derecho a participar en los procesos de *toma de decisiones*. Por ello queremos resaltar el carácter *intergeneracional* que incluimos a esta dimensión, como indicador de proceso de participación de calidad.

La tercera dimensión está relacionada con la participación como **contribución**, es decir, hace referencia a los recursos que las personas ofrecen al contexto donde participan. En este sentido, entendemos que participar es proveer de recursos.

A estas tres dimensiones que se señalan se puede añadir una cuarta dimensión, denominada **comunicativa**, como mecanismo educativo por excelencia. Señalamos por ello la comunicación activa como parte de la participación, ya que la educación requiere de información para la formación (Colom & Núñez 2001). Es necesario que las personas que participen estén informadas de todo el contenido de los procesos para ser agentes activos dentro de los mismos.

A continuación, exponemos una figura que resume las dimensiones de la participación comentadas:



Figura 1.2: Dimensiones de participación en educación. Elaboración propia.
A partir de Valderrama, R. (2012).

1.3.2. Expresiones de la participación

Nuestras sociedades se caracterizan por ser poco participativas; persiste la cultura de la delegación y representación del poder, muy presentes en los comportamientos sociales, cívicos y ciudadanos. En determinados momentos la ciudadanía actúa o reacciona, pero en coyunturas especiales; es decir, solamente reacciona, pero no se acciona proactivamente de forma cotidiana y sostenida.

Podemos encontrar diferentes ámbitos de la participación. En este sentido, se plantea una clasificación operativa, como expone Núñez (2005) “*como forma de distinguir las expresiones de participación*” (p.56). Sin

embargo, no responde a una tipología ya que no se pretende encasillar la participación como concepto en tanto que cada una de las modalidades no se produce de forma pura.

Participación individual/familiar

Es aquella que de forma natural la ciudadanía tiene que realizar para cumplir sus obligaciones con el gobierno o gestión de servicios. En este caso casi siempre es reactiva, sin embargo podemos también hablar de participación individual como forma de crecimiento personal. Entendemos entonces que la participación es aquella que de forma opcional el individuo realiza como ciudadano activo y comprometido para la transformación de su medio, así como para decidir o tomar parte de algo.

Participación social

Es aquella que genera la participación de un grupo de ciudadanos miembros de alguna institución para afrontar algún tipo de reivindicación social o colectiva que los involucra. En este sentido suele ser también reactiva porque se genera en consecuencia de una circunstancia.

Sin embargo también podemos hablar de participación social en un proceso participativo que involucre a la ciudadanía de forma general, y cada individuo en particular como es el caso del proceso que en este proyecto de investigación exponemos. Supone una organización, reparto de tareas, roles, liderazgos, ya que implica a un grupo que debe resolver, aportar, dar alternativas y organizarse.

Participación comunitaria

Su característica principal es que su origen, ubicación y campo de acción es de carácter territorial (un barrio, una comunidad, una población). Abarca los intereses de todas las personas contenidas en ese espacio independientemente del nivel de involucración real que el conjunto de la población asuma. En el caso del proceso de participación que estamos tratando se puede hablar de participación comunitaria, ya que se trabaja por zonas o barrios, donde las personas formaban parte del proceso con el sentimiento de pertenecer a un grupo o comunidad, de manera que el proceso se conforma con una firmeza que lo imprime de un carácter determinado. Por lo tanto también supone la existencia de roles, liderazgo, y retos.

Participación social organizada

Aun siendo muy similar a la anterior, tiene la característica de no nacer de una situación o reflexión colectiva de carácter reivindicativo. Más bien decide actuar como producto de la conformación de un grupo, de la reflexión y análisis de la situación.

Participación institucional

Esta participación es generada desde el ámbito institucional público y/o privado, por ejemplo juntas de vecinos/as, comités ciudadanos, etc. La diferencia está en el origen externo de la convocatoria.

En el caso del proceso de participación educativa que aquí nos ocupa podemos decir que parte de una iniciativa institucional, cuyo objetivo es favorecer la participación de la ciudadanía con decisión propia.

Participación organizada de la sociedad civil

Es el campo donde actúan normalmente las ONGs, algunos consejos de barrios y comunidad, asociaciones y sus múltiples expresiones. Pero cabe destacar la idea de formar redes con distintas entidades como forma de participación que trata de dar alternativas a una determinada situación. En el caso de la experiencia que estamos estudiando podríamos decir que en muchos barrios la participación de la sociedad civil organizada era la estrategia para la atención integral de los ciudadanos. Las UTS (unidad de trabajo social), los centros educativos, los centros cívicos y asociaciones de vecinos, se comprometían a realizar acciones en los barrios y a dar soporte a cualquier otra actividad que atendiera y favoreciera a las personas implicadas, de manera que creando esta red de participación se apoyó el proceso de participación de los niños y los jóvenes, así como otras actuaciones. Se trata de un quehacer colectivo que favorece la transformación individual y del entorno.

Participación cívica/ciudadana

Su característica es que nace y actúa en y para el campo específico de lo público y lo político pero en su sentido amplio, no partidario. Es decir, no se sitúa frente a reivindicaciones particulares sino que trabaja para enfrentar el rol que le corresponde -y se le reclama- a una ciudadanía activa, crítica y consciente en el campo de las políticas públicas. Tiene que ver con el impulso a su propia generación, con el control y auditoría ciudadana frente al ejercicio de gobierno, con el campo de la educación ciudadana, de la promoción y defensa de los derechos humanos.

Participación política

La necesidad de tomar conciencia cívica nos lleva a actuar e incidir directamente en el ámbito de los partidos políticos. Las esferas de autonomía del ciudadano se convierten en recursos cruciales precisamente por el debilitamiento de la política institucionalizada. Sólo en presencia de formas organizadas de participación, como hemos visto anteriormente, la política puede hallar una base de legitimidad y contar con recursos como el consenso. La esfera pública tal y como se había desarrollado en la sociedad burguesa, se desestructura por procesos de masificación de la cultura, por cambios en la identidad del individuo, en la estratificación de la información y los saberes que

son relevantes. Sin esfera pública, la democracia se deteriora y la propia política se degrada a instrumento de control de los procesos sociales.

La vivencia de la participación en todas sus expresiones es lo que nos conforma como ciudadanía activa. Aprender a vivirlas y aprovechar estas experiencias se hace posible dentro de un proceso educativo democrático.

1.4. Planteamientos y experiencias de Educación Democrática

La integración en un modelo democrático es, fundamentalmente, un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo, dialogante y comunicativo, siendo estos elementos sobre los que se asienta el contenido ético. Entendemos por democracia la capacidad de un grupo o nación para gobernarse a sí mismos mediante procedimientos que garanticen la participación de los ciudadanos y las ciudadanas, (Orozco, 2001). Estamos, pues, ante un compromiso de búsqueda de elementos que unen distintos proyectos políticos, sociales, educativos y personales, como también nos plantea Limón (2002). Y en el que la persona sea plena en la capacidad para participar en todos estos proyectos.

Si hablamos, por tanto, de educación democrática entendemos ésta como todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, no reduciéndose a los valores cívicos y éticos. En este sentido, hemos de diferenciar entre *democracia como sistema político* y *democracia como estilo de vida*.

1.4.1. Modelos democráticos

Analizando los modelos democráticos, muchos son los principios que los pueden diferenciar. Haciendo referencia a diversos aspectos que pueden definir a una democracia como son el modelo organizativo, el nivel de participación, la concepción de las personas y el nivel de actuación en la sociedad, hacemos una diferenciación entre la democracia sustitutiva, la democracia representativa y la democracia participativa. Presentamos unos esquemas en los que podemos identificar, pues, las diferencias entre los tres modelos que presentamos.

En primer lugar llamamos **democracia sustitutiva** al sistema en el cual los electos por voluntad popular *“para ser servidores de las mayorías se convierten en sus amos, sirven en primer lugar, a las elites dominantes y, en segundo lugar a ellos mismos”* (Dieterich, 2001, p.44). Por lo tanto, no representan sino que sustituyen a aquellos que les dieron el mandato. Si nos fijamos en los aspectos que hemos definido con anterioridad para diferenciar las tres clases de democracia, podemos ver el siguiente esquema:

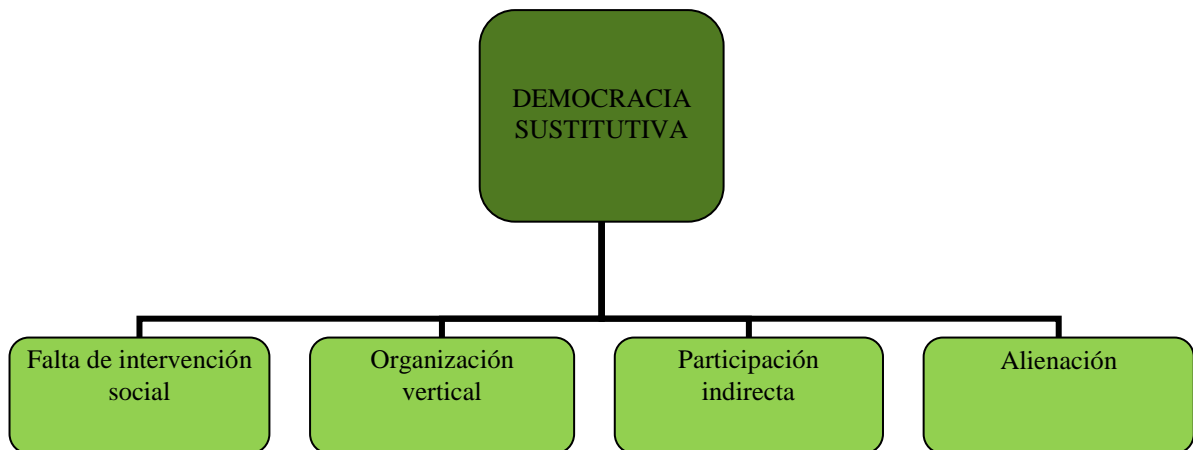


Figura 1.3: Democracia sustitutiva. Elaboración propia.

Viendo el esquema podemos decir que según el modo de organizarse en este tipo de democracia se dan modelos jerárquicos y verticales, en donde el poder, la decisión, la gestión están centrados en unas pocas personas. Esto produce que el nivel de participación sea bajo y basados en la falta de criterio, la aceptación de lo ajeno, la desinformación, la dependencia y la imposición de aquellos que ostentan el poder. En este sentido, podemos decir que la implicación en la sociedad se da a través de la intervención de manera puntual y descontextualizada. Por lo que, en esta democracia sustitutiva, se entiende a la persona como ser alienado, como un usuario o cliente y aparecen procesos de manipulación, frustración y desconfianza.

En segundo lugar, otro modelo de democracia que planteamos, la **democracia representativa**, es aquella que limita los abusos de poder y apoya la formulación de políticas públicas que respaldan y sustentan (Vargas, 2007). La democracia representativa institucionalizada en el estado social del Derecho cumple con los requerimientos de la ética que convierte en inexcusable la lealtad de los decidores. En el siguiente esquema vemos las características de este modelo democrático:

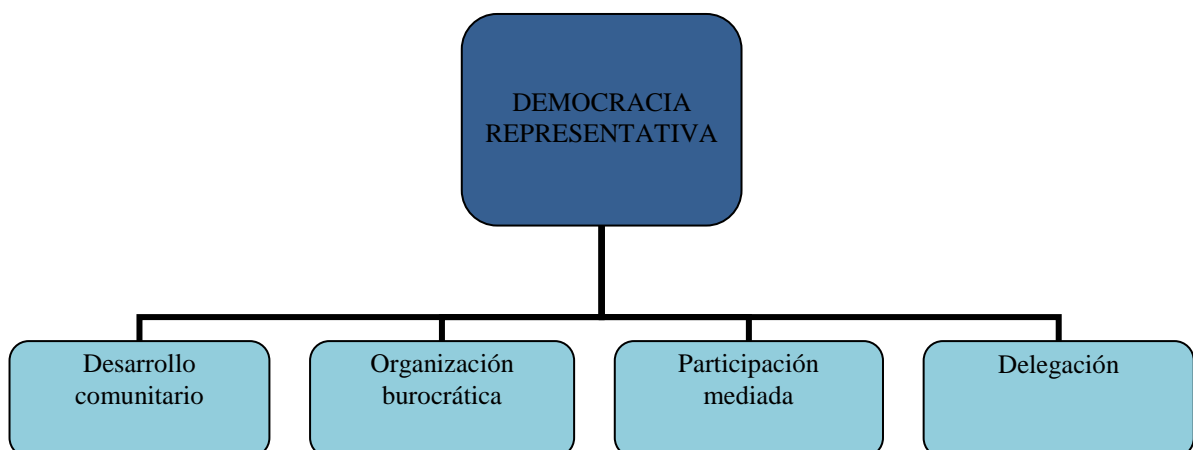


Figura 1.4: Democracia representativa. Elaboración propia.

Vemos como aparece una participación, pero ésta es mediada a través de la representación por las mayorías y que produce que sea a nivel consultivo e informativo. Esta participación provoca un modelo organizativo que se sigue basando en la jerarquía y la burocracia con las figuras de poder como políticos y técnicos, esta vez a través de consejos de representantes y que hacen que aparezca un tejido social jerarquizado. Este modelo de organización implica en la sociedad procesos de desarrollo comunitarios para la ciudadanía a partir del análisis de necesidades que se estudian con una concepción técnica en mesas de personas expertas. Por lo que, según este modelo, la persona es un ser que delega produciéndose en las relaciones de poder manipulación y dependencia.

El tercer modelo es la **democracia participativa**. Los requerimientos de este tipo de democracia son la participación efectiva, la igualdad de voto, la posibilidad de un entendimiento informado y la existencia de un sistema institucional, según Dahl (1999). Estos son necesarios para lograr la igualdad política de la ciudadanía con igual capacidad para influir en las políticas del Estado. La participación ciudadana, mediante mecanismos de representación democrática como un proceso político democrático y como un método de gestión de lo público, donde se encuentra también la escuela. Algunas de estas características las podemos ver en el siguiente esquema:

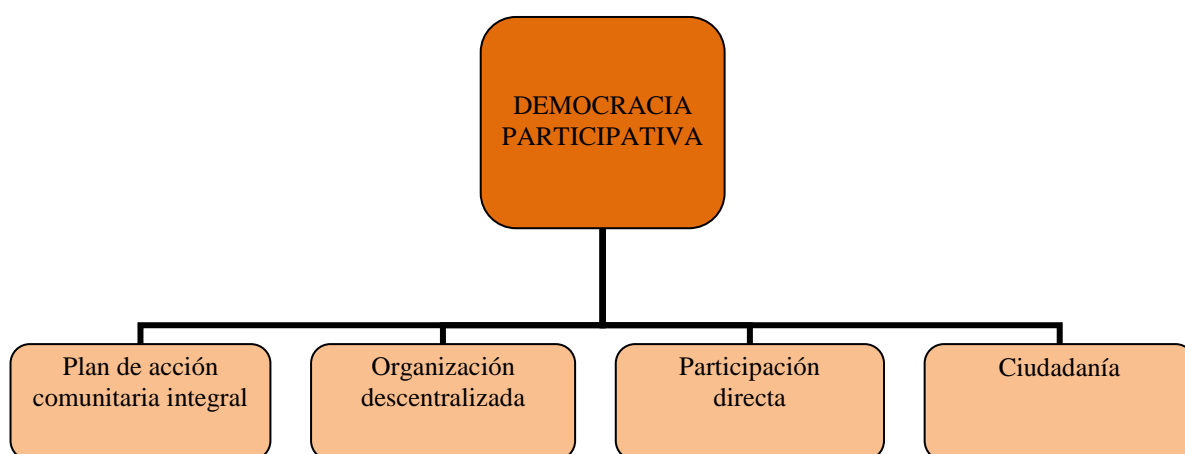


Figura 1.5: Democracia participativa. Elaboración propia.

Entre los tres modelos de democracia, apostamos por un estilo de vida democrático desde la democracia participativa. Entendiendo ésta como aquella que promueve la participación en base a la toma de decisiones, autonomía e información. La manera de organizarse es a través de asambleas ciudadanas de manera descentralizada buscando lugares comunes basándonos en la estructuración social y favoreciendo la creación de redes. Todo ello provoca un plan de acción comunitaria integral, en el que se educa, se dinamiza “desde /con” la ciudadanía haciendo una análisis de la realidad para llegar a ser personas transformadoras. En esta democracia las personas se ven como ciudadanas, es decir, con identidad, derechos civiles, responsabilidades y se produce una revalorización de lo humano

Por otro lado, la democracia participativa entendida no sólo como democracia política, sino como forma de vida, se asienta básicamente sobre supuestos de comunicación, de diálogo, que facilite el respeto a las diferencias étnicas, físicas y de personalidad, sobre supuestos que hablan de tolerancia, de solidaridad etc. La democracia, como afirman Borrego, C., Peñalver, C., Delgado, B., et al. (1992) “*es un proyecto en cuya construcción participan todos los individuos que entablan un diálogo en el que comprometen los ideales de justicia, igualdad y libertad*” (p.8). El proyecto de la democracia es, por lo tanto, un proyecto de construcción dinámica comprometido en un diálogo permanente que facilite la solución de conflictos que pueden aparecer a lo largo de la vida personal y social de los individuos.

Al considerar nuestro proyecto democrático como proyecto de vida se hace patente además la necesidad de formación para desempeñar el compromiso de participar en la transformación social. Hay que trabajar para que las personas tomen decisiones; no basta con crear opinión, pues hay que buscar, en primer lugar la transformación personal de la ciudadanía, para luego poder transformar el sistema. El desarrollo de una conciencia crítica, postura defendida por autores como Freire (1986), Román (1991) o Meira (1991), favorece una integración participativa en la sociedad, capaz de analizar las propias dificultades del sistema. Personas por tanto que se pueden considerar agentes de cambio social.

En este sentido, hemos de ir potenciando el diálogo y la comunicación en espacios de realización democrática. Desde nuestro modelo educativo y democrático planteamos ir creando espacios dentro de estas democracias que quedan muy lejos, como expone Aranguren (1991), del gobierno del pueblo por el pueblo y que nos dificulta relacionar directamente la “ética comunicativa” con la democracia. Esto es, buscar espacios en los que, a través de las relaciones basadas en el diálogo y el consenso con las demás personas, seamos capaces de construir unas circunstancias ambientales adecuadas para el desarrollo humano.

Ejemplo de estos espacios es el proceso de presupuestos participativos con infancia y juventud en el que se basa el presente trabajo de investigación. En el que los mismos vecinos, de todas las edades, participaban de la mejora y propuestas para sus barrios y colegios. Experiencia que vinculaba los centros educativos con la vida social de los barrios. Por tanto, es en la escuela, como espacio público, donde se puede empezar a gestionar y dar forma a ese modelo educativo democrático en el que aprender a ser ciudadano dentro de una democracia participativa.

1.4.2. Democracia participativa y calidad de vida

Este modelo de democracia, por el que hemos apostado, favorece el desarrollo de una calidad de vida para todas las personas. Podemos definir el concepto de **calidad de vida** como “*aquel estado de bienestar y confort donde se dan las cosas necesarias para vivir bien*” (Díaz, 2000, p.27). Este concepto conlleva, por tanto, una sensación de satisfacción personal. Se considera pues un fin, una meta a alcanzar. Pero como todo fin o meta es preciso un proceso,

un camino para llegar a ella. Por ello, este concepto se puede definir como una acción que implica en la persona una responsabilidad y compromiso para llegar a ese vivir bien.

En esta definición hay algunos conceptos que se pueden relacionar con la calidad de vida. Uno de estos conceptos sería el de **participación**. En el sentido de tomar parte en la construcción de ese estado de bienestar. Esta participación no es sólo personal, sino también, y fundamentalmente, colectiva.

Otro de los conceptos que podemos relacionar con el de calidad de vida es el concepto de **justicia**. Ésta entendida como respeto de la dignidad humana en cualquier persona y circunstancia. En este sentido y como postula Guichot (2001) la calidad de vida se une al reconocimiento de nuestra dignidad como seres humanos. Esta dignidad se puede ver reflejada en la Declaración de los Derechos Humanos. En ella se nos habla de que el reconocimiento de cada persona ha de llevarse a cabo de acuerdo con su conducta y méritos personales y no según aquellos factores aleatorios que no afectan a su valía como seres humanos, tales como la raza, el sexo, la clase social o la religión (art.2 de la Declaración de los Derechos Humanos).

Según lo expuesto anteriormente, ¿a qué nos comprometemos si asumimos este reconocimiento de la dignidad humana? Nos comprometemos a situarnos frente a la otra persona y frente a la comunidad con el reconocimiento de su autonomía, de sus posibilidades como persona, de su visión crítica ante la realidad. Por ello, nuestra actitud debe ser de empatía y de disponibilidad para poder así llevar a cabo esa transformación, esa acción que implica la calidad de vida, tanto personal como colectiva.

Si hablamos de las necesidades para el desarrollo óptimo de una calidad de vida, nos referimos a necesidades tales como calidad ambiental, desarrollo humano, buenas condiciones del entorno. Todo ello lo encontramos relacionado en la Pirámide de Maslow (Maslow, 1983) según las necesidades orientadas al crecimiento y las necesidades orientadas a la supervivencia, ya que en esta pirámide la idea es que sólo se atienden necesidades superiores cuando se han satisfecho las necesidades inferiores, es decir, todos aspiramos a satisfacer necesidades superiores. Las fuerzas de crecimiento dan lugar a un movimiento ascendente en la jerarquía, mientras que las fuerzas regresivas empujan las necesidades prepotentes hacia abajo en la jerarquía.

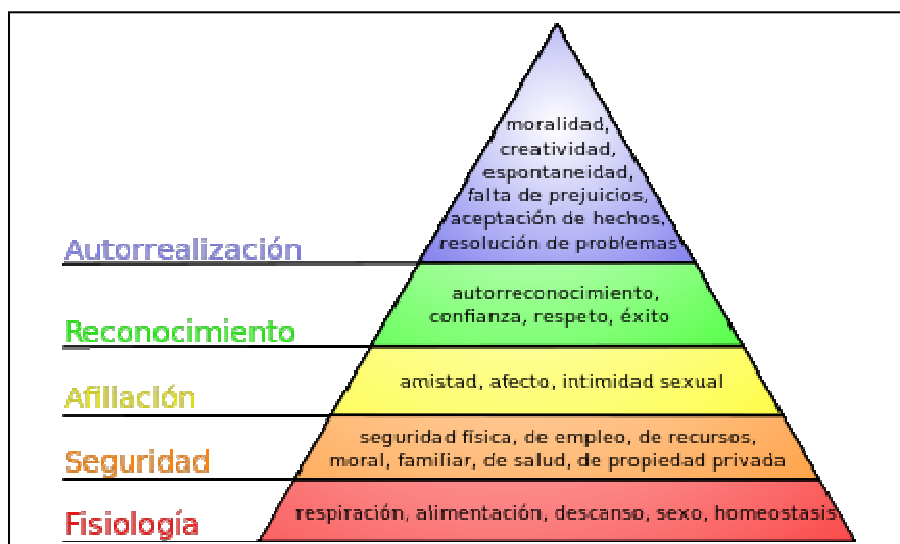


Figura 1.6: Pirámide de Maslow (1983)

Consideramos que se pueden definir al menos tres **aspectos que dificultan la calidad de vida** de las personas en general y de los jóvenes en particular por cuanto ellos están recibiendo directamente todas las influencias de esta sociedad que cambia de manera tan veloz.

En primer lugar, podemos hablar de la **desintegración social**. Estamos ante un momento histórico en el que se están produciendo cambios en la manera de relacionarse. Un cambio no sólo en las relaciones intergeneracionales sino también en las relaciones entre iguales. El acceso a las nuevas tecnologías y la facilidad de asimilación de estas para los más jóvenes, hacen que se produzcan cada vez con más frecuencia y con más intensidad estas relaciones tecnológicas, donde las redes sociales tienen cada vez más protagonismo. Esto unido a que a las personas adultas, generalmente, les es más difícil manejar este tipo de herramientas y se están convirtiendo en el espacio de relación propio de la juventud.

Se produce, en este sentido, un cambio en los espacios de convivencia. Si analizamos nuestras ciudades, pueblos o barrios no existen espacios de convivencia ciudadana y menos juvenil. Los espacios donde se relacionan son plazas y calles o lugares donde es difícil la comunicación como bares, discotecas, en general zonas de movida (Díaz, 2000). De esta manera, las relaciones han perdido en cantidad, continuidad, estabilidad e integridad. Y se caracterizan por ser más mercantiles. En lugar de calidad, lo que predomina es la intensidad en las relaciones entre los jóvenes.

En efecto, ha cambiado por completo el modo de relacionarnos y sobre todo las motivaciones de esas relaciones. Éstas se articulan y desarticulan en función de los intereses propios y esporádicos. Por ello, el grado de cohesión y de estabilidad está bajando. Lo importante es la intensidad del momento, es que quede satisfecho el interés por esa relación. Esto nos puede acercar a las causas por las cuales las personas que necesitan de un cuidado constante se sienten cada vez más solas. Hablamos de la infancia, las personas enfermas y

tercera edad. Todo esto nos puede llevar a situaciones de violencia, desestructuración familiar y social, soledad y búsqueda de satisfactores rápidos.

Como alternativa ante esta realidad, podemos ver cómo el promover la participación, generar espacios de gestión donde los jóvenes se sientan escuchados, autónomos y protagonistas de los procesos puede favorecer a la experiencia de otra manera de relacionarse basada en la calidad, el respeto y la cohesión. Por otro lado, el promover entre la juventud la idea de una Ética del Cuidado (Boff, 2002) – tal y como se ha desarrollado anteriormente - donde la promoción de nuestra calidad de vida se encuentre relacionada con la promoción de la calidad de vida de los que tenemos cerca y nos necesitan, puede ir haciendo de nuestra sociedad una sociedad más confortable para todas las personas.

Desde la escuela también podemos dar respuesta a esta necesidad de crear espacios más auténticos donde todos y todas seamos importantes y donde se cuide al otro por ser valioso. A partir del proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud, experiencia que contextualiza este trabajo de investigación y que describimos en el capítulo siguiente, se generaron diferentes experiencias de gestión participativa en las escuelas en donde la participación de toda la comunidad educativa provocaba nuevas formas de relaciones entre infancia, profesorado y familia.

Otro de los aspectos que dificultan la calidad de vida en general y en particular para las nuevas generaciones es **la globalización**. Vivimos en una sociedad que se caracteriza por los adelantos técnicos y científicos, en la sociedad de la información y del uso de las tecnologías, donde los proyectos de ingeniería, arquitectura, aeronáutica, medicina, electrónica son cada vez más sorprendentes y beneficiosos para el ser humano.

En este sentido, la globalización nos aporta consecuencias positivas como el gran desarrollo tecnológico, oferta mundial de productos, bienes y servicios, posibilidad de estar en contacto inmediato con cualquier persona en cualquier lugar del mundo. Y dentro de los movimientos sociales, la gran capacidad de convocatoria y de deliberación con el uso de las redes. Así como en la educación, desarrollo de nuevos métodos.

Pero vivimos en una sociedad donde prima la economía de mercado, la velocidad, la universalidad, denominada como sociedad globalizada. Esto provoca los aspectos negativos. Se puede ver desde diferentes aspectos uno de ellos el ambiental, que significa la destrucción de los patrimonios naturales sin ninguna preocupación de reproducir lo que se ha destruido.

A través de las multinacionales, la explotación de la naturaleza a causa de la globalización significa su progresiva destrucción. Por otro lado, la globalización tiene consecuencias sobre la división de los beneficios dentro de cada sociedad, y sobre todo, entre los países más potentes y los menos favorecidos en el plano económico. En este sentido, ésta se convierte en la expresión del poder de la seguridad, del poder financiero y del poder mediático

sobre el que se apoya (Gelpi, 2004). Por un lado, podemos decir que la globalización de la seguridad ha hecho disminuir la autonomía de los países ya que se genera una dependencia de los países más desfavorecidos y con mayor número de conflictos con las grandes potencias mundiales que velan por su seguridad. La globalización financiera refleja la progresión del poder económico y financiero de las empresas transnacionales. De esta manera, aparecen grandes empresas en los diferentes países quedando las empresas nacionales abocadas a un segundo plano y sin posibilidad de aportación a sus mercados financieros. Otro aspecto que refleja el poder de la globalización es el mediático, esto significa que la producción y la distribución de estos se encuentra concentrada en muy pocos países, por lo que se convierte en el más potente instrumento para controlar la información que llega y la que no conviene que llegue a las personas de los diferentes países.

Junto a estas características, también nos encontramos en la sociedad globalizada en la que vivimos diferencias sociales, desigualdades económicas cada vez más pronunciadas, desestructuración familiar y social, analfabetismo, empobrecimiento, guerras, racismo y xenofobia, invisibilidad de aquellos sectores de la población mundial que no son productivos según los principios de esta globalización. Todos estos desequilibrios generan problemas de calidad de vida. Todo esto en cuanto que estas situaciones de pobreza, malnutrición, falta de afecto, desesperación en la que se encuentra una multitud de seres humanos no generan el ambiente necesario para un desarrollo personal.

Si bien es cierto que nos encontramos en esta situación y vivimos inmersos en esta sociedad de la globalización, podemos ver que está surgiendo una seria reflexión que propicia alternativas y que favorece los procesos participativos de empoderamiento de las personas y que entiende que la calidad de vida tiene que ver con actitudes y acciones personales y colectivas.

Por último, podemos reconocer como un tercer aspecto que dificulta la calidad de vida la **cultura del consumismo**. Según plantea Ortega y Gasset (1996), para incidir en la característica básica de lo que llamamos “cultura del consumo” habla de nuestra vida como la conciencia de lo que nos es posible. Es fácil crear la necesidad en la masa: sólo hay que hacer que parezca necesario. ¿Y cómo se consigue esto? Creando una ética y una estética del consumo. De esta manera, mientras estamos preocupados por seguir consumiendo dejamos a un lado la participación y la reflexión sobre nuestra sociedad.

El actual modelo de desarrollo se basa en principios tales como la acumulación, las necesidades creadas, las últimas tendencias. Todo ello crea en las personas la conciencia de la competitividad, el individualismo y el egoísmo. Actitudes muy relacionadas con los dos aspectos que anteriormente hemos señalado que dificultan la calidad de vida, desestructuración social y globalización.

A partir de estas actitudes, parece evidente que lo que prima es la calidad de vida personal dejando a un lado la calidad de vida colectiva o comunitaria. Principalmente estamos más preocupados de nuestras ganancias personales, sin importarnos las pérdidas que éstas puedan ocasionar a lo demás. Y esto lo podemos ver en nuestras sociedades tanto de manera local como global. Por una parte, las privatizaciones de las instituciones y de los recursos que acentúan cada vez más el escalón entre las personas que poseen muchos bienes y las personas que no y acentúan así las desigualdades de oportunidades. Por la otra, para que el mundo occidental pueda seguir con su modelo de desarrollo y podamos contar con los últimos adelantos en tecnología, transporte, ingeniería..., países como India, Malasia, Colombia, Perú, Danfur, Congo... quedan hipotecados y destruidos social, ambiental y culturalmente. Los recursos naturales y el bienestar social están sometidos, de esta manera, al desarrollo industrial y de mercado: a la economía.

Ante los valores que se promueven desde esta cultura, el planteamiento se busca desde diferentes estrategias, desde una propuesta educativa basada en el compromiso ciudadano activo en el desarrollo de la calidad de vida de las comunidades. Un posicionamiento ético ante la economía y el modelo actual que pasa por el comercio justo. Y desde el convencimiento de que las comunidades son más fuertes cuando se desarrollan y se facilitan procesos y espacios para una ciudadanía participativa, crítica y comprometida.

Frente a las dificultades que podemos encontrarnos en nuestra sociedad para el desarrollo de la calidad de vida - tal y como la entendemos, Díaz (2000), nos propone algunos **indicadores que nos señalan las condiciones óptimas de vida de una comunidad**. Éstos se encuentran en estrecha relación con las inquietudes, esperanzas y sueños de la ciudadanía de esa comunidad.

Llegados a este punto, debemos preguntarnos sobre los mejores indicadores de calidad de vida de una comunidad. En definitiva, qué aspectos de una comunidad nos definen la importancia de las condiciones de vida. En lo referente a la propia comunidad, al proceso de construcción de la comunidad y en lo referente a los dinamizadores de ese proceso. Y, tal y como se plantea en la problemática de nuestro trabajo de investigación, qué papel ejerce la escuela como espacio comunitario abierto a la realidad social.

Según este autor, una comunidad tiene más posibilidad de éxito si:

- Guarda una dimensión de población armonizada - entendiendo por ésta, aquellas comunidades que no son excesivamente grandes, tanto por extensión como en población -, permiten una planificación y una implementación más sencilla.
- Otro indicador es la capacidad de flexibilidad y adaptación que se experimenta. Una comunidad obsoleta, estancada, reacia al cambio carece de iniciativas para incorporar y aprender el bienestar.

- Por otro lado, la idea de trabajo en grupo, colectivo, comunitario, cooperativo, debe de ser esencial en las dinámicas de una comunidad que se precie de calidad.

Con relación a los procesos de construcción comunitaria, estos se ven favorecidos si:

- Se incorpora la participación como método de convivencia y toma de decisiones.
- Existen canales y dinámicas de comunicación y, en este sentido, se favorece una comunicación integral y sincera.
- Se desarrolla el trabajo en grupo y se favorece del protagonismo de los grupos y de los propios líderes o dinamizadores sociales.
- Hay una apertura hacia otras organizaciones, hacia otras instituciones, grupos y colectivos. Se integra lo bueno, se facilita la creatividad y la innovación y se procura las relaciones con otros colectivos, promoviendo la creación de redes.
- Se establece un equilibrio entre los recursos internos que poseen la comunidad y los externos.

En este sentido, la escuela, es un espacio privilegiado para formar una ciudadanía participativa que fomente este tipo de comunidades y de sociedades. Siempre que hablemos de escuelas abiertas a su comunidad.

1.4.3. Escuelas democráticas

Nuestra investigación, por otra parte, se apoya en toda la tradición de “escuelas democráticas” (Dewey, 2002; Apple & Beane 1997), con la participación de alumnos y familias en la vida escolar. A esta tradición hemos vinculado la del “currículum democrático” (Guarro, 2002), como selección de la cultura accesible a todo el alumnado, que pueda asegurar una equidad en la educación, mediante la adquisición de las competencias básicas.

Todo proceso de formación, educación, participación y/o investigación no puede ser neutral, sino que implica un determinado posicionamiento y compromiso ante la realidad en la que actúa. Por ello, decimos que la transformación social, los cambios, la concientización vienen de la mano de la educación y del fomento de unos valores democráticos.

En este sentido, podemos establecer una clara relación entre educación y desarrollo social, entre educación y calidad de vida. Según Núñez (1998) se puede combinar y relacionar mediante la representación de un triángulo el compromiso ético, la posición política y un tercer elemento, el fundamental, el que aporta coherencia entre el decir y el hacer, es decir la propuesta metodológica.

RELACIÓN EDUCACIÓN - CALIDAD DE VIDA

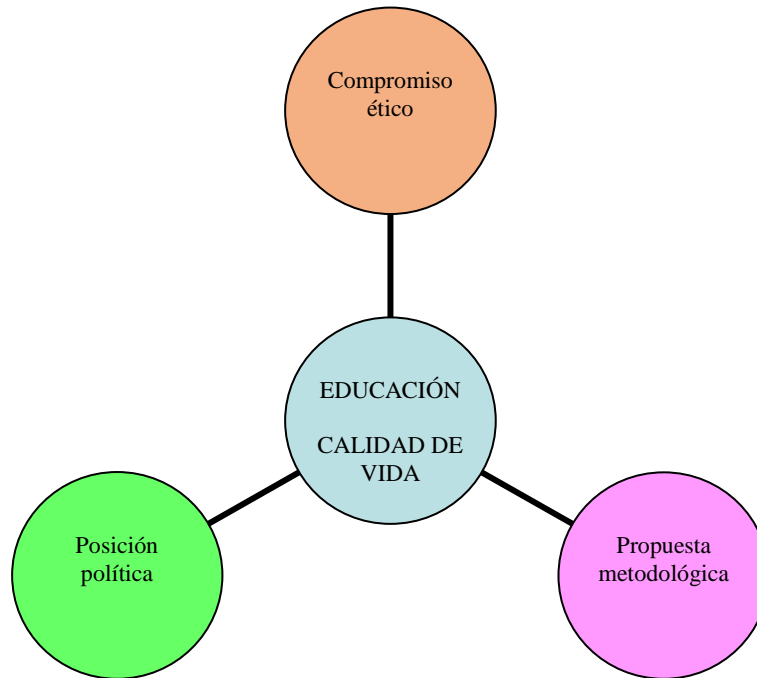


Figura 1.7: Relación Educación – Calidad de vida. Elaboración propia según referencia de Núñez (1998)

El componente ético de este triángulo, según señala el citado autor, se refiere a criterios basados en valores llamados “esenciales” o “categóricos”, que orientan la formación de la conciencia personal y social para el comportamiento en sociedad. Pero el problema de esta concepción ética, es que dichos criterios y valores son a su vez interpretados, asumidos y/o cuestionados desde diferentes ópticas y por lo tanto, es difícil lograr unanimidad en la aceptación de los mismos.

Esta falta de unanimidad es lo que transfiere relatividad a los valores morales, lo que ayer fue aceptado, hoy o mañana puede dejar de serlo. De hecho, en esto se basan los planteamientos neoliberales para desechar la validez de un planteamiento ético humanista. Por ello, la participación e implicación de un tejido civil articulado, cohesionado, crítico se convierte en el único elemento esencial que puede paliar los desdenes y falta de convicción que experimenta, hoy en día, la clase política.

De ahí la importancia del punto metodológico, pues es esencial en el desarrollo y en la promoción de las comunidades, y, por que se convierte en un motor esencial para consolidar e instaurar mayores cotas de calidad de vida. Si nos acercamos al concepto de **calidad de mínimos** que nos sugiere Cortina (1993) con relación a la Ética y desarrollamos una propuesta de condiciones

mínimas en las que coincidamos que se da un aceptable bienestar, un vivir bien, nos ayuda a evitar esta relatividad en los valores. Pero para ello es imprescindible la participación y el posicionamiento activo de la ciudadanía. Por ejemplo, la participación y gestión que los vecinos y en especial, por el tema que nos ocupa, la infancia ejercía como ciudadanía activa en el proceso de presupuestos participativos en la ciudad de Sevilla durante los años 2005 al 2007.

Este proceso de desarrollo de valores democráticos podríamos encuadrarlo en la teoría de la educación democrática en la que se basa este trabajo de investigación. Consideramos que las personas, que desarrollan dichos valores democráticos al participar como ciudadanía activa, pueden ser en sus barrios agentes de cambio. De este modo, si fomentamos los procesos participativos podremos soñar con un barrio, una ciudad o, incluso, un mundo mejor (Rubio, 2008). Desde el Proyecto Atlántida² se define la educación democrática como la mejor expresión del derecho a la educación. Existen muchas definiciones y muchos planteamientos que se refieren a la educación democrática, pero de entre todas las ideas y experiencias que conforman nuestra tradición, debemos un reconocimiento especial a las aportadas por Dewey (2002), para quien la relación entre democracia y educación constituía la clave de bóveda para construir la nueva educación. Son muchas las ideas actuales que tienen su origen en la obra de este autor: la educación centrada en el estudiante, el plan de estudios integrado, la construcción del conocimiento, la agrupación heterogénea, los grupos de estudio cooperativos, la escuela como la comunidad, el reconocimiento de la diversidad, el pensamiento crítico.

Creemos fundamental la idea de apostar por la participación de la infancia y la juventud: la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida. Por eso, seguimos creyendo que la escuela *“tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario, o en el patio de recreo”*, (Dewey, 2002). Es decir, que apostamos por una educación cercana y que sea significativa para las personas, donde los aprendizajes y las enseñanzas nos sean útiles en nuestra vida cotidiana y en las relaciones con las demás.

Por otro lado, enmarcamos la participación de la infancia y de la juventud dentro de procesos educativos democráticos. En una de las más reconocidas formulaciones de lo que deba ser una educación democrática, Guttman (2001) señala que ésta debe preparar a todos los estudiantes para participar, como ciudadanía políticamente iguales, en la configuración deliberativa del futuro de su sociedad. Se refuerza la idea por tanto de igualdad de oportunidades para la posibilidad de una participación.

El compromiso educativo enfatiza la preocupación por el desarrollo de habilidades personales y sociales, el desarrollo de la afectividad y el mundo emocional, unido al disfrute del tiempo de ocio personal y familiar, lo que favorece una propuesta de trabajo generosa y atractiva que una lo personal

² El Proyecto Atlántida es una plataforma de experiencias de Innovación en centros para la reconstrucción del currículum y la organización democrática

con lo social, el ocio y el quehacer cotidiano, de forma que se desarrollen y vivan en espacios y tiempos complementarios.

En relación a las diferentes propuestas metodológicas existen muchas experiencias de escuelas democráticas. Éstas se caracterizan por incluir a sus estudiantes en la toma de decisiones que afecta qué y cómo aprenden. Algunas escuelas democráticas no tienen un currículum obligatorio, considerando que el aprendizaje forzado no es democrático. La mayoría de las escuelas democráticas oficialmente ofrecen cursos voluntarios y muchas ayudan a estudiantes interesados a prepararse para exámenes nacionales para así obtener calificaciones para futuros estudios o futuros empleos.

Las escuelas democráticas tienen a menudo reuniones abiertas a todos los estudiantes y personal, donde todos los presentes tienen voz y a veces igual voto. Algunas incluyen a los padres. Estas reuniones escolares pueden cubrir todo, desde cosas de poca importancia hasta el nombramiento o despido del personal y la creación o anulación de reglas, o gastos generales y la estructura del día escolar.

1.4.3.1 Escuela de Summerhill

Una de las experiencias pioneras dentro del movimiento de las escuelas democráticas es la Escuela de Summerhill (Fort, 1996), fundada en 1921, en la aldea de Leiston, en Suffolk, Inglaterra, a unos 160 kilómetros de Londres. Actualmente sigue abierta y la directora es la hija del fundador A. S. Neill, Zoë Neill Readhead.

La principal meta de una escuela, según Neill, debe ser auxiliar a sus alumnos para que estos sean capaces de encontrar la felicidad propia y es por eso que propone un modelo muy diferente al de las escuelas tradicionales, que según él sólo consiguen promover una atmósfera de miedo. Para que una persona sea feliz necesita primero ser libre para escoger su propio camino. Es por eso que renuncia a cualquier tipo de autoridad moral o jerárquica.

En Summerhill, ninguna persona adulta tiene más derechos que un niño, todos tienen los mismos derechos. Todos deben ser libres, entendiendo la libertad como una construcción colectiva. La libertad no acaba cuando comienza la del otro, como defendían los iluministas, la libertad precisa que todos sean libres para existir. Neill diferencia entre libertad y libertinaje. La libertad que se le otorga a la infancia en esta escuela es beneficiosa para que descubra cosas por sí misma y experimente con el entorno, sin embargo, este modo de vida no significa que el niño o la niña pueda faltarle el respeto al profesorado o que se comporte de manera inadecuada.

En esa escuela todas las reglas de convivencia y soluciones a los problemas que surgen en el día a día son resueltas en una asamblea que ocurre semanalmente, donde cada persona sea alumno, profesor o funcionario, tiene derecho a hablar y votar, manteniéndose el principio de que todos los votos valen lo mismo. Las normas de la escuela son construidas entre todos, todos se sienten parte del colectivo y se empeñan en mejorarlo.

Summerhill se destaca por defender que los niños aprenden mejor libres de los instrumentos de coerción y represión usados por la mayoría de las escuelas. Todas sus aulas son opcionales, los alumnos pueden escoger las que desean frecuentar y las que no desean. Neill fundó la escuela con el convencimiento de que "un niño debe vivir su propia vida - no una vida que sus padres quieran que viva, no una vida decidida por un educador que supone saber lo que es mejor para el niño".

La educación de Summerhill entra dentro de la pedagogía antiautoritaria. Con matices, se ha desarrollado en distintos lugares del mundo donde existen escuelas similares a Summerhill. Para Neill, la educación en libertad es posible porque el niño responde positivamente al amor y la libertad. El origen de los problemas de muchos niños (y adultos) lo sitúa en la influencia ejercida por una sociedad enferma que reproduce sus propios miedos y su violencia. Al contrario, el entorno *sano* que representa la escuela fundada por Neill es la mejor terapia para curar los problemas de los niños y, tal vez, de toda la sociedad.

Por lo tanto, en su pedagogía no se marca de manera estricta un camino o modelo concreto a los niños. Es necesario procurar que se autodeterminen sin coacción ni miedos y que escojan la forma de vida que los haga más felices. El adulto debe evitar proyectar en los pequeños sus anhelos y frustraciones para conseguir este objetivo.

Aunque se ofrecen clases y talleres de todo tipo, Summerhill es sobre todo una comunidad antes que una escuela. El auténtico aprendizaje se da en la convivencia de chicos y chicas, el autogobierno y el ejercicio de la responsabilidad. Gracias a una interacción respetuosa con los demás, los chicos aprenden a vivir en sociedad.

Además, destaca la importancia dada al juego y las actividades artísticas y creativas, como el teatro o la danza. Frente a esto los libros pasan a un segundo lugar en la educación.

El ámbito donde la horizontalidad implica un gobierno común y compartido de la escuela es, lógicamente, la asamblea. Ésta es el órgano de gobierno en Summerhill, con potestad para decidir todo, menos la contratación y sueldo de los maestros. En ella adultos y niños intervienen y votan con total igualdad para resolver conflictos o decidir leyes. Su funcionamiento está también reglamentado y existen varios cargos sin poder y rotatorios para escribir las actas de las reuniones o moderar los debates, por ejemplo. Se reúne una vez por semana de manera ordinaria y en las ocasiones extraordinarias que lo requieran. Además, existe un tribunal y un defensor del pueblo. Como afirma Neill (1986), la asamblea es la verdadera lección que aprenden los niños.

1.4.3.2. Escuelas Aceleradoras

Otra experiencia es la de Las *Escuelas Aceleradoras*. Éstas muestran una preocupación por el alumnado desfavorecido y tratan de ofrecerles las mejores condiciones para alcanzar el éxito escolar.

En este tipo de escuelas tratan de enriquecer el currículo, en lugar de empobrecerlo mediante una “vuelta a lo básico”. La clave está en crear expectativas positivas en el alumnado y en fomentar la participación no sólo de los profesores/as sino también de los padres y madres y de las diversas asociaciones de la comunidad. Levin (1985) y sus escuelas aceleradoras han demostrado que con ilusión se puede lograr una escuela mucho más igualitaria. Podemos entonces hablar desde los deseos, ilusiones, sueños, y también necesidades de los niños y niñas, para que, con las aportaciones de toda la comunidad, se puede construir y transformar desde la escuela.

1.4.3.3. Escuelas Ciudadanas

También podemos hablar de las *Escuelas Ciudadanas* que forman parte de un amplio movimiento de ciudades educadoras surgido en Brasil, cuyo fundamento se puede encontrar en las ideas de Freire (1976). Este gran pedagogo brasileño la define la Escuela Ciudadana como aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. Esta Escuela Ciudadana experimentó en Brasil, en los años 90, un desarrollo muy sostenido gracias a una planificación acordada entre escuelas y municipios, que posibilitó no sólo la *democratización de la gestión* y el *planeamiento participativo*, sino también la elaboración de un *nuevo currículo*, donde se tenían en cuenta cuestiones interdisciplinarias, transdisciplinarias e interculturales, que enfrentaban nuevos desafíos de la sociedad, especialmente los relacionados con el aumento de la violencia ciudadana y el deterioro de la calidad de vida. El movimiento de “*Escuela ciudadana y Ciudad educadora*” se ha ido afianzando en varios países de América Latina y de Europa. El desafío que hoy enfrenta tanto la “*Escuela ciudadana*” como la “*Ciudad educadora*” es concebir qué tipo de ciudadanía se tiene que definir y construir en orden a enfrentar los múltiples problemas que nuestras Ciudades y nuestros Estados nacionales plantean en un contexto más y más globalizado. Hoy la misma ciudadanía se encuentra cuestionada en muchos lugares y de distintas formas, según nos plantea Cortina (1997). Por ello, en el siguiente capítulo de este trabajo se reconoce esta revalorización de la ciudadanía y se trata de definir la idea de ciudadanía en la cual nos basamos.

1.4.3.4. Comunidades de Aprendizaje

Las *Comunidades de Aprendizaje* conforman otro modelo de escuela, también orientado hacia las personas más desfavorecidas socialmente, pero con la intención de fortalecer el compromiso de alcanzar los mejores resultados para todas. Que los procesos educativos democratizen la educación y ofrezca una igualdad de oportunidades.

Estas comunidades se basan en el aprendizaje dialógico para lograr un doble objetivo: el máximo aprendizaje para el alumnado y una buena convivencia, según Flecha y Larena (2008). La comunidad educativa y en especial las familias, de esta manera, se implican en la organización y gestión del centro a través de las comisiones de trabajo, entran en el aula a través de los grupos interactivos y participan en actividades de formación en el propio centro. En España, en los últimos años son muchos los centros educativos que se han sumado a este proyecto como modo de gestionar las comunidades educativas.

1.4.3.5. Educación alternativa

Otro de los movimientos por los que muchos docentes, padres y madres están optando en estos últimos años es *la educación alternativa*. Para muchas personas el paradigma tradicional de educación está agotado. La gente busca otras fórmulas en las que se respete más a la infancia y aprendamos todos.

La sociedad actual demanda personas más proactivas, capaces de trabajar en grupo y con unas habilidades diferentes a las del siglo pasado. La mayoría de los proyectos educativos propulsados por colectivos formales e informales cristalizan en escuelas y grupos de crianza infantiles. Una de estas escuelas es los centros de Ludus, más de 300 están dirigidos a niños de cero a seis años. Pericacho (2014), coordinador de master de formación de profesorado y autor de una reciente tesis sobre renovación pedagógica, considera que los padres están siendo los primeros en actuar ante la asincronía educativa que según él supone "mantener una escuela del siglo XIX, con profesores del siglo XX para educar a alumnos del siglo XXI".

El cuestionamiento del modelo tradicional, con altas tasas de abandono y fracaso escolar, y en el caso de infantil el encarecimiento y la escasez de plazas públicas y gratuitas, hace que muchos padres se decidan a crear un proyecto educativo por su cuenta. El cambio comienza en los padres, según este autor, pero también cada vez más profesores están interesados en estas metodologías y empiezan a formarse para adaptarla a sus clases. Estas escuelas y grupos representan una ruptura pedagógica con lo que se viene haciendo hasta ahora en la educación oficial. Son plurales, muy heterogéneos, pero comparten la finalidad de desplegar una metodología más activa en el aula y más permeable al exterior para fomentar la participación de las familias y el entorno.

Los principales tipos de escuela alternativa en España son las que siguen filosofías como Waldorf o Montessori, las constructivistas (basadas en proyectos educativos), las democráticas, los grupos de crianza y las madres de día. La mayoría no se adscriben a una sola pedagogía, sino que cogen cosas de unas y otras, si bien todas coinciden en el no directivismo, respeto a los ritmos e intereses de los niños, libertad unida a responsabilidad. El objetivo que persiguen es primar la motivación a la obediencia en los alumnos, para lo que suelen contar con una ratio de profesor-alumnos más reducida que la escuela pública.

Otro de los referentes clásicos de la educación alternativa es la Escuela Montessori. Uno de los principios de esta escuela es que el alumno es el protagonista de su educación y el profesor, o director del aprendizaje, un guía que ayuda al niño cuando éste lo solicita. Por tanto el alumno es un ser autónomo y con iniciativas; es un ser responsable y activo que ama el trabajo, y el profesor un creador de ambientes o situaciones didácticas para la realización del aprendizaje. Apuestan por la educación plurilingüe y la organización del trabajo individual y grupal.

Por otra parte, los grupos de crianza surgen por iniciativa de padres a los que las guarderías convencionales no terminan de convencerles. Las familias afines se juntan y se organizan para que sus niños se críen juntos como si se tratara de una gran familia ya sea en el hogar en que convertimos nuestros locales o en las calles del barrio jugando con sus vecinos, con mucha atención de los adultos. Principalmente están orientados a niños menores de 6 años.

Una iniciativa más dentro de la llamada educación alternativa son las Madres de día. Ésta es probablemente la opción que más está creciendo entre las alternativas educativas, principalmente para los bebés. La asociación que las aúna describe su función como crear un ambiente donde se permita a niños y niñas, que por diversas razones no puedan permanecer en el hogar con su madre y/o padre, desarrollarse saludablemente durante al menos los tres primeros años de vida, que al fin y al cabo son los pilares fundamentales para una vida sana y plena". Uno de sus aspectos diferenciadores es que trabajan en un hogar y con un máximo de cuatro niños. La propia asociación vincula a un centenar de madres de día, la mayoría (60) en Madrid, pero también en Valencia, Cataluña, Navarra o Aragón. La situación de estas cuidadoras es de alegalidad, salvo en Navarra, donde están reguladas desde 2003 en un proyecto llamado 'Casas Amigas'.

La proliferación de estos proyectos hace que poco a poco estas metodologías impregnen a toda la educación, también a la pública. Hay que educar en la vida, no para la vida. Educar no es solamente adquirir conocimientos puramente académicos, sino formarse como ciudadano responsable, crítico y feliz (Ramos & Pericacho 2013). Aquello que les demos a los alumnos en la escuela es lo que devolverán a la sociedad.



Figura 1.8: Mapa localización de experiencias de pedagogías alternativas en España.
 Fuente: <http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/#xtor=AD-15&xts=467263>

Todos estos modelos de escuela ponen de manifiesto algo muy sencillo pero olvidado y es la capacidad de entusiasmo de las escuelas. En tanto que la infancia como el profesorado se comprometen en un trabajo que produce experiencias de aprendizaje productivas para todos (Apple & Beane, 1997). Este olvido supone que en las escuelas prime el aburrimiento y la apatía y que el trabajo realizado tanto por estudiantes como por el profesorado sea un trabajo rutinario, burocrático, donde lo importante es llegar al final del currículo. Se deja a un lado la imaginación, la creatividad y la participación.

Por tanto, merece la pena señalar la importancia que tiene para nuestro sistema educativo que se reconozca dentro del currículo que una de las tareas fundamentales de la educación es participar de manera explícita y activa en la conformación de un modelo de hombre que haga suyo los ideales de la democracia participativa (Borrego et al., 1992). No se trata de conformar impositivamente a los individuos sino de facilitar el desarrollo de unas determinadas habilidades que actúen de sustento para el desarrollo posterior de una personalidad autónoma, autonomía que se constituye en el eje nuclear de todo el proceso educativo, en tanto que es esa autonomía la que permite al individuo participar activa y creativamente en su medio.

La búsqueda de una educación democrática puede ser concebida como un proceso de "creatividad social". Si hablamos del proceso educativo como una participación creativa, según Villasante (2001), se han de abrir nuevos escenarios en los que han de tomarse nuevas decisiones y donde se estimulen procesos sociales innovadores. Si hablamos de fomentar la creatividad de la infancia, hablamos sin duda de una ganancia social. De esta manera, y haciendo un paralelismo con las argumentaciones del economista Max-Neef (1986), si fomentamos este desarrollo en las personas desde edades tempranas, se forman como ciudadanía responsable y autónoma y a la vez el sistema se enriquece con las ideas y valores que este tipo de educación

desarrolla. Esta idea la podemos ver reflejada en la esencia y la práctica del proceso de participación que contextualiza este estudio ya que parte de la participación infantil que provoca en niños y niñas una formación como ciudadanía activa en su sociedad.

En este mismo sentido de una idea de educación democrática dentro de la institución escolar, podemos hablar del desarrollo de una educación democrática en todos los ámbitos educativos. En esta línea, Trilla (1997) indica que es preciso constituir, de manera paralela a la institución escolar, otros medios y espacios exhaustivos. Estos ámbitos se consideran como contextos que desarrollan unas funciones complementarias con aquella.

1.5. Escuela como espacio comunitario

Entendemos, por tanto, que la escuela no es sólo un lugar de preparación para la vida, sino que es necesario esforzarse para hacer de la escuela una forma de vida en comunidad. Las personas que conforman la comunidad educativa han de ser conscientes de su responsabilidad en el desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes, y se deben comprometer a proporcionarles las mejores experiencias educativas. Este compromiso compartido, expresado en los principios del proyecto educativo de cada centro educativo, es lo que puede hacer ser una comunidad.

Todos los miembros de la comunidad y, especialmente, el profesorado hacen de la enseñanza una oportunidad para reconstruir la experiencia vital. También, en este sentido, para dotarla de valor educativo compartiendo su significado y relacionándola con el conocimiento que hemos heredado.

1.5.1. La apertura del centro al entorno

La apertura permanente del centro al entorno, no sólo para ampliar las oportunidades de aprendizaje y mejorar las experiencias de los estudiantes sino para lograr que toda la comunidad se sienta co-responsable de la educación. El aprendizaje ya no está tan sujeto a lo que sucede en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación. (Flecha et al., 2003). Por lo que, una escuela, concebida como una forma de vida en comunidad, requiere que todos sus miembros se relacionen y convivan de una manera justa, sin otras diferencias que aquellas que puedan beneficiar a las personas más necesitadas, y preservando los principios que le otorgan su identidad.

Todas las personas tienen derecho a definir su proyecto de vida, su relación con las demás, y la sociedad en la que desea vivir desde una visión de lo que es bueno, lo que es verdadero y lo que es bello y mediante el dominio de unas competencias básicas que se consideran como los aprendizajes imprescindibles para la ciudadanía. En este sentido, se cuida la escuela y se trata de hacerla cada día un lugar más seguro, estimulante y saludable, conscientes de que el medio escolar es un poderoso agente educativo. Esto es

más posible si todas las personas nos sentimos parte de ese espacio siendo protagonistas en él. Por tanto, mediante la participación y una gestión democrática del mismo.

Las prácticas y métodos de enseñanza que se pueden utilizar en los centros están en consonancia con las características educativas de los/as estudiantes, están basadas en la confianza sobre sus posibilidades de aprendizaje y tratan de facilitar el éxito escolar mejorando continuamente su eficacia. Por lo que, la participación de toda la comunidad en la organización y gestión del centro, así como la deliberación cuidadosa y responsable de las decisiones que se adoptan, y la evaluación permanente de los procesos y resultados obtenidos constituyen un impulso permanente para la mejora.

Partiendo, en este caso, de nuestro modo de entender la educación como un camino de enseñanza aprendizaje integral de la persona, un fomento de las capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes que nos llevan a promover los valores necesarios para una convivencia armónica.

Esta convivencia se puede dar dentro de un concepto de democracia que definimos participativa, en la que no está considerada ésta sólo como un sistema político sino como un estilo de vida. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas que pretenden contribuir eficazmente a formar a la ciudadanía para el ejercicio de la democracia, han de dotarse de los instrumentos pedagógicos, canales de participación y sistemas organizativos necesarios para favorecer la práctica democrática y la adquisición de habilidades y valores tales como la capacidad deliberativa y las competencias para el diálogo.

Una democracia radical que potencia ciudadanos sin excluir a ninguno, no como objetos, sino como sujetos de derecho con capacidad para ejercerlos (incluida la infancia, adolescencia y juventud) no como receptores pasivos de derechos, sino como sujetos activos que autodeterminan su propio civismo. En consecuencia, ciudades donde la ciudadanía no sea cliente, paciente, beneficiaria, administrada, sino colaboradora.

Consideramos necesaria una pedagogía base que apoye todo el proceso de participación de la infancia y juventud, para apoyar y desarrollar la aparición de "otras ciudades posibles". Muñoz (2004), propone la *Pedagogía de la Vida Cotidiana*, que apoya una intervención educativa a partir fundamentalmente de los momentos triviales, latentes, pequeños del cada día por la razón esencial de que es por ellos por donde pasa fundamentalmente, no únicamente, la vida. Algunas de las características de esta Pedagogía son:

- Entiende la vida no como rutina sino como la que existe cuando se produce, detecta o intercambia vida.
- Intenta la liberación de lo cotidiano, a partir de una búsqueda de nuevas lecturas.
- Nos hace entender por qué la vida surge cuando se produce un desplazamiento de las "fórmulas especializadas".

- Nos permite descubrir la realidad de un “conjunto observable”. Al practicarla permite que la vida cotidiana se convierta en el marco de referencia que soporte con consistencia la dinámica demanda-respuesta.
- Nos evidencia la relación profunda que existe entre las funciones de la educación y la vida: producir placer, producir poder, permitir que cada persona escriba su historia, permitir que cada individuo adquiera su identidad.
- Potencia más la pregunta que la afirmación del profesional como medio de apoyo de la participación ciudadana (nadie pregunta si no se pregunta)
- Posibilita la utopía, entendida, no como lo imposible de realizar sino como lo “inédito viable”, lo no dicho, que puede ser realidad si es organizada y científicamente se va diciendo y haciendo.

A partir de aquí podremos encontrarnos con ciudades y comunidades donde se pueda participar de base, de raíz, casi “desde cero” en su diseño, en sus procesos, en la elaboración de sus políticas, en sus momentos de fracaso y de éxito. Donde existan espacios vacíos, aún sin llenar, con posibilidades de concretar, desde la ciudadanía, su utilización. Donde se configure un gobierno auténticamente democrático, desde un enfoque de democracia radical que concibe a la ciudadanía como aquella que procede no del poder estatal, sino del poder de la sociedad civil.

Según esto en nuestras sociedades, concretamente en nuestra ciudad, Sevilla, los niños y niñas tienen derecho a ser ciudadanos y ciudadanas que participen de forma activa en nuestra sociedad. ¿Se produce actualmente esta participación? ¿Hay la formación necesaria y la sensibilización por parte del mundo adulto? Las personas adultas tenemos las asociaciones tanto vecinales como deportivas, culturales, educativas... podemos participar en partidos políticos, juntas de distrito y otros espacios municipales. En cambio, ¿qué espacios de participación son facilitados en nuestras ciudades para que los niños y las niñas puedan realmente participar?

1.5.2. Ciudades educadoras

De esta manera, si pensamos en espacios de participación en las ciudades se puede hablar de éstas como “**ciudades educadoras**”. No nos referimos a ellas sólo como un territorio, sino que son además el espacio donde se generan múltiples interacciones vivenciales, producto del hábitat y de las relaciones con las demás personas que viven en el mismo lugar. Entonces, la ciudad se puede considerar como el espacio, el recurso, la acción; en otras palabras el escenario de nuestra existencia (Calle, 2007). Por lo tanto, al visualizar la ciudad como escenario de la existencia cotidiana y colectiva, podemos visualizarla también como lo concreto de la existencia de la persona, en donde podemos plasmar nuestro imaginario, nuestros sueños, nuestras perspectivas sociales, nuestras oportunidades de desarrollo, nuestra vida.

Sin embargo, se reducen cada vez más los espacios reales de los niños y niñas en éstas. Una pedagogía activa, que comporte, la participación de este

sector de la población, necesita de espacios que permitan la creatividad y expresividad, para que también ellos y ellas puedan plasmar su imaginario, sueños, deseos y utopías, ya que los/as reconocemos como parte importante y fundamental de la ciudadanía.

Para llegar a estas ciudades desde la educación es necesario un proceso de formación que implique a toda la sociedad. No sólo nuevos procesos y metodologías educativas en las que la infancia y el profesorado se desarrollen según otros parámetros, sino un cambio en la manera de entender la educación y la legislación educativa. Una nueva formación ciudadana que pase por las cuatro ciudadanías. La ciudadanía política, la ciudadanía técnica, la ciudadanía asociada y la ciudadanía no asociada.

¿Cómo podemos ir creando esos espacios? La democracia educativa, según Gelpi (2004), se alcanza no sólo a través de la discriminación “positiva”, en el sentido de crear espacios sólo para niños y niñas, sino, igualmente a través de espacios culturales y sociales comunes a todas las personas.

En el siguiente capítulo, trataremos más a fondo los procesos de formación ciudadana. También nos acercaremos a las políticas en materia de participación escolar en Educación Primaria, con idea de identificar los espacios de participación reales que tiene la infancia dentro de sus centros educativos.

**CAPÍTULO II: PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA, FORMACIÓN CIUDADANA
Y ECOCIUDADANÍA.**

CAPÍTULO II: PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EDUCACIÓN PRIMARIA, FORMACIÓN CIUDADANA Y ECOCIUDADANÍA.

Artículo 18

*Su palabra es el gorjeo de la fuente.
Escucharla con alegría,
como escucha la hierba
el susurro de la cigarra
cuando calla la tarde.*

Arturo Corcuera

Declaración de Amor o los Derechos del Niño
(Barnen, R. 1999, p.57).

Nuevos escenarios y retos de la educación en la actualidad nos obligan a desarrollar estrategias educativas que nos permitan ampliar y enriquecer la visión de los centros educativos y de la comunidad para reconocer la infancia y la juventud como ciudadanía activa, crítica y responsable de aquello que sucede en su entorno. La comunidad educativa no puede quedar como un espacio aislado de la sociedad que le rodea, como hemos comentado en el capítulo anterior del presente trabajo de investigación.

Por ello, las políticas educativas deben ir en consonancia con los nuevos contextos de movilización social. Para llegar a esto, no sólo tenemos que prestar atención y reconocer los derechos de la infancia y la posibilidad de crear espacios de participación infantil, sino que estos derechos sean una realidad. Tenerlos presentes en la escuela no es solo darlos a conocer sino ayudar a entenderlos y a sentir responsabilidad por ellos (Yanes & Álvarez, 2011). No sólo que dichos derechos queden recogidos en los planes de centro, sino que seamos capaces de crear estructuras y espacios de participación donde la infancia y la juventud puedan ejercerlos con plenitud.

Por último, es importante para que la infancia se apodere de estos espacios crear una amplia red de formación ciudadana que capacite a este sector de la población para tomar posesión de su espacio de participación. En este sentido, consideramos una ciudadanía formada y activa como la base de la sociedad democrática.

2.1. Los derechos de la infancia

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General el 20-11-1989, fue ratificada ya, a lo largo de los años 90 del siglo pasado, por 191 de los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas, convirtiéndose así en el documento internacional más consensuado de la historia de la humanidad.

En el terreno internacional se ha consolidado una cierta tradición que agrupa los derechos de la infancia en torno a tres principios, conocidos como

las 3"Ps". Las dos primeras, derechos de Provisión y de Protección, se refieren a derechos tradicionales, mientras que la tercera, derechos de Participación, está relacionada con los derechos y libertades civiles, reconociéndose explícitamente a los menores de edad por primera vez en el escenario internacional.

La Convención ha dado pleno reconocimiento, en el terreno internacional, a niños y niñas como sujetos de derecho, es decir, como ciudadanía en primera persona. Pero cuando hablamos de su derecho a la participación, no nos referimos por ejemplo, sólo y exclusivamente al derecho al voto, sino a algo mucho más profundo: el derecho a ser considerados como ciudadanía auténtica, el derecho a expresarse y a ser tenidos en cuenta en todos los aspectos de sus vidas. Reconociendo, como expresábamos en el anterior capítulo, todas las dimensiones de su participación, desde la toma de decisiones hasta el poder de transformación social. Desde sus contribuciones y capacidades de comunicación hasta la posibilidad de una creatividad social. Todo en una dimensión intergeneracional que posicione a la infancia y la juventud como iguales junto a las personas adultas.

Tal como indican algunos documentos del Consejo de Europa, posiblemente éste es uno de los retos más profundos que la Convención presenta a la sociedad europea: no tenemos una "tradición histórica" en reconocer un papel social más destacado a la población infantil y juvenil. De entre los derechos a la participación, destaca el derecho de la infancia a ser tenida en cuenta como persona en todo aquello que le afecte, es decir, a ser escuchada, a ser consultada, a ser informada, y a participar en las decisiones que le afecten, en la medida de sus capacidades y momento evolutivo. Es tarea del mundo adulto adaptar los espacios y las metodologías participativas a la participación de la infancia.

Con un adecuado acompañamiento y rol de las personas adultas según el caso, los niños y niñas pueden ser capaces de planificar, gestionar y realizar cambios importantes en su medio, en el entorno más cercano a su realidad. También pueden ser capaces de supervisar y monitorizar la calidad del medio ambiente en el que viven. Ser cada vez más conscientes del entorno en el que viven y ser agentes de cambio en él. Y es en la familia y en la escuela donde más fácilmente se pueden materializar este papel de agentes de cambio ya que son los espacios de socialización más importantes de este sector de la población.

Uno de los grandes retos que tenemos, tras los primeros 25 años de vida de la Convención, es el de promover nuevos estudios que nos ofrezcan nuevas visiones de la realidad y de lo que es posible realizar. No podemos olvidar el reto de encontrar indicadores que nos den cuenta de la calidad de la diversidad de experiencias. Con el propósito de contribuir al necesario nuevo clima social a favor de la participación social de la infancia. Son necesarias nuevas actitudes de la población adulta para hacer valer los derechos de los niños y las niñas en su vida cotidiana, en los centros escolares y en todos los espacios sociales, a fin de concienciarlos de que la práctica de la participación

social ha de permitir el desarrollo de una ciudadanía más responsable para la sociedad.

Experiencias como la de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla son ejemplos de la posibilidad de la participación infantil, tanto en el contexto social como en el escolar, como desarrollo de una ciudadanía activa. Abrir espacios de participación, respaldados por las instituciones políticas pertinentes, permitió a la infancia empoderarse de su espacio de participación y desde ahí ser conscientes de sus barrios y ser agentes de cambio en los mismos.

2.1.1. La concepción de la participación infantil.

Según el diccionario de la Real Academia Española, y tal y como definimos el concepto participación en el capítulo anterior, participar significa tomar parte en una cosa; recibir parte de algo; compartir las opiniones e ideas con otra persona; comunicar; etc. Por lo tanto, vemos que participar básicamente se centra en tres aspectos: recibir, tomar parte de algo y compartir.

En este punto, pretendemos construir nuestra concepción de participación infantil. Cuáles son las características y peculiaridades a la participación referida a este sector de la población. Hart (1993), establece tres abordajes al tema que van a marcar el alcance de la participación infantil. El que se mantiene dentro del ámbito de la Convención, y entonces se enfatiza el derecho a la opinión; el que va más allá de la protección infantil y habla del niño/a como protagonista de sus propios derechos; el que infravalora o tiene un bajo reconocimiento de las potencialidades de los niños y niñas.

Nos situamos en la idea de reconocer a la infancia como protagonista de sus derechos. Siguiendo a este autor, uno de los cometidos de la participación infantil es, en primer lugar, aportar y cooperar para el progreso común. En segundo lugar, implica generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Y en tercer lugar, este concepto ubica a la infancia y la juventud como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. *“La participación es el medio a través del cual se construye una democracia y es un estándar con el cual también debe ser medida”*. Hart (1993:5). Podemos decir, por tanto, que consideramos la participación infantil como condición necesaria en una sociedad democrática.

La participación infantil es un proceso en desarrollo y puede tener niveles que nos indiquen a qué tipo de participación nos referimos. Si existe verdaderamente una participación, si se refiere sólo al derecho a opinión o si realmente la infancia es protagonista de su participación y autónoma para relacionarse con el mundo adulto. En la escalera de la participación Hart (1993), adaptando el modelo de Arnstein (1969), tipifica la participación infantil en ocho niveles. En la práctica, ésta ha servido más como indicador de autoevaluación para valorar la actitud de los adultos o como modelo para evaluar el nivel de participación infantil.



Figura 2.1: Escalera de participación.
Elaboración propia a partir de Hart (1993)

La participación infantil, según la consideramos, no ha de concebirse como una actividad de niños y niñas separados de las personas adultas, sino más bien un desarrollo en permanente interacción intergeneracional; es decir, un proceso de aprendizaje mutuo para todas las personas que participan, por tanto, podemos hablar de una socialización recíproca. Siguiendo este argumento, según Valderrama (2012): *“la figura de la juventud necesita otra mirada social... Esto es una obra colectiva, que requiere el compromiso de todos los actores involucrados a nivel político, cultural, familiar y educativo”* (p.97). La participación infantil y juvenil, por tanto, no sólo incumbe a niños, niñas y jóvenes sino que necesita del apoyo y sensibilización por parte de toda la sociedad.

La participación infantil no sólo es uno de los pilares fundamentales de la Convención de los Derechos del Niño. Al hablar de una comunidad democrática reconocemos la participación como derecho fundamental de toda persona (Apud, 2005). Podemos decir que la participación no es cuestión de edad, sino que, dentro de la dimensión intergeneracional de ésta, todos los sectores de la población tienen los mismos derechos y deberes como ciudadanía activa.

Los procesos formales de participación crean, deliberadamente, estructuras para que las personas se comprometan en la construcción de

significados y en tomar decisiones de forma compartida. Para Chawla (2001), se puede definir como “buena participación” aquel proceso en el que infancia y juventud abordan con otras personas de su entorno temas que afectan a sus condiciones de vida individuales y colectivas. Los participantes interactúan respetando la dignidad de los demás, con la intención de alcanzar objetivos compartidos. A lo largo del proceso, la persona experimenta que está desarrollando un papel útil en el seno de su comunidad. En este sentido, como recogíamos en el capítulo primero del presente estudio, la definición de una propuesta metodológica, basada en dicha “buena participación”, que enmarque los procesos de participación son fundamentales. Todo ello desde una perspectiva del compromiso ético y la posición política en la que se fundamente, para que puedan desarrollarse plenamente procesos de participación real que repercutan en una mayor calidad de vida para las comunidades.

Por otro lado, se pueden observar diferentes situaciones que dan lugar a distintos niveles de participación de la infancia, que también podríamos tener en cuenta los adultos en la vida social, cuando nos relacionamos ésta (Casas, 1995). Estos son los siete niveles de participación señalados:

- **Estar informado/a.** La información es necesaria para ser “realmente” capaz de participar. En el caso del niño/a, necesita información en un lenguaje que sea capaz de entender de acuerdo con su proceso personal de desarrollo.
- **Ser escuchado/a.** Para considerar la participación como un valor positivo, el niño/a tiene que percibir que vale la pena y sirve para algo el hecho de expresar sus propias opiniones y deseos. También se precisan capacidades para el diálogo, por parte de los adultos: su actitud de escucha y la redefinición de nuestros tradicionales roles adultos, son básicas para animar al niño/a a participar activamente.
- **Ser consultado/a.** La participación no sólo se ejercita por iniciativa del niño/a. Su opinión debe ser solicitada de manera activa, regular, abierta y responsable, con relación a los temas que les afectan, que son todos en realidad.
- **Dialogar decisiones.** Un avance en la dirección de la participación responsable consiste en analizar y discutir diferentes opciones y el porqué de las decisiones, razonando por qué algunas posiciones no pueden ser aceptadas, cosa que no significa que no se tengan en cuenta.

- **Negociar y conseguir consensos en las decisiones.** La toma de decisiones puede mostrarse como algo que no depende exclusivamente de los adultos. Todos nos encontramos, a menudo, ante situaciones, intereses o preferencias contrapuestas, y nadie conoce la decisión óptima que satisfaga a todos. Para encontrar un consenso equitativo todos tenemos que rebajar nuestros niveles de aspiraciones
- **Compartir decisiones.** En la vida hay responsabilidades que son colectivas, y no es conveniente que las asuma sólo una persona en nombre de todos. Hay que ser consciente de la parte de responsabilidad que le corresponde a cada cual, participando explícitamente en la toma de decisiones. Hay que experimentar cómo se pueden tener en cuenta todas las partes, y cómo se puede negociar y acordar qué es lo mejor para todos.
- **Aceptar y respetar las decisiones del niño/a.** Que equivale a aceptar que los niños/as pueden asumir determinadas responsabilidades y que no necesariamente están exentas de riesgos. Hay que respetar y ayudar a asumir los errores ajenos; evitar los errores no es siempre la mejor vía para aprender de la experiencia. Hay que aceptar la autonomía progresiva de cada persona en diferentes aspectos de su propia vida.

Figura 2.2: Niveles de participación (Casas et. al., 2008 p.14-15)

Llegar a estos niveles de participación puede requerir de un proceso gradual. Es necesario ir tomando conciencia de la necesidad de la participación infantil para que una familia, una escuela, una sociedad sea plenamente democrática. Hacemos referencia, por tanto, a la participación como un proceso, no como una actividad puntual.

2.1.2. El derecho a la participación infantil en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño

En los derechos de los niños y las niñas, que se plantean en la “Convención Internacional de los derechos del niño” de 1989 (2006), en los artículos que van del 12 al 15 inclusive, muestran que éstos tienen derechos

reconocidos de participación en la ciudad. Esta Convención, según Sánchez Lissen y Montero (2006), ha jugado un papel esencial en la consideración de estas personas y en su importancia como miembros de pleno derecho en cualquier sociedad. Es función de todas las personas, que estas consideraciones no se queden sólo en esto sino que el papel de la infancia como ciudadanía pueda ser ejercido en las familias, centros educativos y comunidades.

En el primero de los artículos que se refieren a la participación infantil, el artículo 12, hace referencia al derecho a opinar y ser escuchado. En este sentido se dice que:

“Artículo 12

1. *Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.*
2. *Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.”*

(Convención de los Derechos del niño, 2006, p.13-14)

Es en este artículo, donde por primera vez se ve reflejado el derecho del niño a participar en los asuntos que le afecten. Estos asuntos podemos definirlos como parte de su vida, de la sociedad en la que vive. Principalmente en la infancia se refiere a su familia, su educación y el entorno en el que vive.

En el siguiente artículo, el artículo 13, se le garantiza, como a cualquier persona, la libertad de expresión. Dentro de la idea de participación esta libertad la consideramos fundamental.

“Artículo 13

1. *El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.*
2. *El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:*
 - a) *Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o*
 - b) *Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.”*

(Convención de los Derechos del niño, 2006, p.14)

Es importante en este artículo diferentes claves que son fundamentales al referirnos a la participación infantil. Por un lado, la necesidad de estar y buscar estar informados para poder expresarnos libremente. Por otro lado, la posibilidad de diferentes metodologías que permitan la expresión tanto escrita, oral o artística que permita a cada niño o niña expresarse de la mejor manera posible.

En el punto segundo del artículo comentado se hace referencia a las restricciones de esta libertad de expresión. Consideramos que éstas entran dentro del ejercicio normal de la libertad de cualquier persona ya que se refiere al respeto a las demás personas y a la sociedad en la que vivimos.

En el siguiente artículo al que hacemos referencia cuando hablamos de participación dentro de la Convención, el artículo 15, habla de la capacidad para ejercer la participación más allá de dar la opinión. Hablamos de la capacidad de organización.

“Artículo 15

- 1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.*
- 2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.”*

(Convención de los Derechos del niño, 2006 p.14-15)

La posibilidad y el derecho de asociación confiere a la infancia las competencias necesarias para ejercer la participación infantil. No se considera este sector de la población como espectador que puede comentar la sociedad en la que vive sino protagonistas plenos y activos con capacidad para transformarla.

Además, en la Convención existen otros derechos de la infancia relacionados con el de la participación. En primer lugar, en el artículo 5 se habla de la *“provisión de dirección y guía de los padres mediante el respeto a la capacidad de los niños.”* (Convención de los Derechos del niño, 2006, p.11) Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

En segundo lugar, en el artículo 29, se expresa la idea de involucrar a la educación como espacio de formación ciudadana en el sentido de promover la democracia. Encontramos algunos de los objetivos de una educación democrática.

“Artículo 29: derecho a una educación que promueva el respeto por los derechos humanos y la democracia.

1. *Los Estados Partes convienen en que la educación del niño/a deberá estar encaminada a:*
 - a. *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño/a hasta el máximo de sus posibilidades;*
 - b. *Inculcar al niño/a el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
 - c. *Inculcar al niño/a el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya;*
 - d. *Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
 - e. *Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.”*

(Convención de los Derechos del niño, 2006, p.22-23)

Todos estos artículos garantizan a la infancia su papel activo dentro de la sociedad. La adopción de la Convención implica, según Martín (2006), *“considerar a la Infancia como ciudadanía, reforzar el papel de la familia, y fomentar la colaboración entre el Estado y la sociedad civil”* (p.33). Es necesario, por lo tanto, avanzar en un proceso de movilización social que permita a los niños y niñas tomar conciencia de su rol dentro de la sociedad a partir de sus Derechos y Deberes, así como participar responsablemente en los ámbitos propios de su edad, en concierto con el resto de la sociedad. La experiencia de participación en la que se enmarca este trabajo de investigación, como fue el proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla, que presentamos en el capítulo siguiente, fue un claro ejemplo de este sector de la población con un papel activo dentro de sus barrios y comunidades.

2.1.3. Consecuencias de la participación infantil

La participación permite reconocer las propias capacidades y derechos. Contribuye a formar personas reflexivas y críticas que actúan en sus comunidades y que, al mismo tiempo, sean conscientes de que lo que pasa y afecta a su entorno, cambia y afecta al mundo.

En este sentido podemos decir que la participación aporta unas consecuencias positivas en las personas y en las sociedades. Así como la no participación refiere unas consecuencias negativas.

Consecuencias positivas de la participación	Consecuencias negativas de la NO-participación
<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de capacidades y potencialidades personales 	<ul style="list-style-type: none"> • Dependencia: el niño depende del adulto para cualquier decisión
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa iniciativa
<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasividad, comodidad, conformismo
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de respuesta en situaciones críticas
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de razonamiento y elección 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de sentido crítico
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de errores 	<ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad, baja estima personal
<ul style="list-style-type: none"> • Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de la creatividad e imaginación si las actividades son dirigidas
<ul style="list-style-type: none"> • Se incrementan las relaciones personales e intercambio de ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estancamiento en el desarrollo personal y formativo
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje más sólido 	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo a la libertad, a tomar decisiones
<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja capacidad de comunicación
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de valores democráticos, participación, libertad 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo aprendizaje de valores democráticos
<ul style="list-style-type: none"> • Valor de la democracia intergeneracional 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja creencia en la democracia
<ul style="list-style-type: none"> • Infancia como sujeto activo social 	<ul style="list-style-type: none"> • Infancia como objeto no participativo
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio y reivindicación de derechos de expresión 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de derechos de expresión
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor riqueza y diversidad social 	<ul style="list-style-type: none"> • Invisibilidad social de la infancia

Figura 2.3: Consecuencias de la participación.

Fuente: Plataforma de Organizaciones de Infancia. En Martín (2006 p.34)

Según este esquema de la Plataforma de Organizaciones de la Infancia conocemos una clasificación de los beneficios de la participación haciendo referencia a dos sentidos. Por un lado, aquellos puntos que permiten que las personas se desarrollen como miembros competentes y seguros de sí mismos en su vida y en la sociedad. Y, por otro lado, aquellos puntos que mejoran la organización y el funcionamiento de las comunidades. Consideramos los dos aspectos como fundamentales cuando nos referimos a la sociedad como espacio comunitario democrático.

La infancia y la juventud en nuestras sociedades, concretamente y acercándonos a nuestro contexto más cercano, en nuestra ciudad, Sevilla, tienen derecho a ser ciudadanía que participe de forma activa. ¿Se produce actualmente esta participación? ¿Hay la formación necesaria y la sensibilización por parte del mundo adulto? Las personas adultas contamos con la posibilidad de participar en las asociaciones tanto vecinales como deportivas, culturales, educativas... podemos participar en partidos políticos, juntas de distrito y otros espacios municipales. En cambio, ¿qué espacios de participación son facilitados en nuestras ciudades para que los niños y las niñas puedan realmente participar? Y en el contexto educativo, ¿Cuáles son los espacios facilitados para la participación infantil? podemos señalar que la infancia se consolida como generadora de cambios sociales y se corresponsabiliza desde la ocupación de dichos espacios.

2.1.4. Espacios de participación de la infancia en el contexto social

Consideramos necesaria la creación de espacios de participación infantil. Según planteó Liwski (2006) en el Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas que tuvo lugar en Ginebra, los ámbitos de participación son los espacios en los que se producen las interacciones de los niños y niñas con otros, sean niños, jóvenes o personas adultas, delimitadas por intereses, proyectos, necesidades o significaciones relevantes por los sujetos. Por ello, es fundamental que la infancia pueda ejercer su participación como manera de relacionarse dentro de una sociedad democrática.

A medida que las personas crecen y se desarrollan, sus oportunidades para la participación se expanden desde el ámbito privado a espacios públicos, desde una influencia local a la global. A pesar de ello, no existe consenso sobre los diferentes espacios en los que infancia y juventud pueden y deben participar. La organización UNICEF en el Estado Mundial de la Infancia de 2003 propone cinco contextos de participación infantil, como se puede observar en el la siguiente figura:

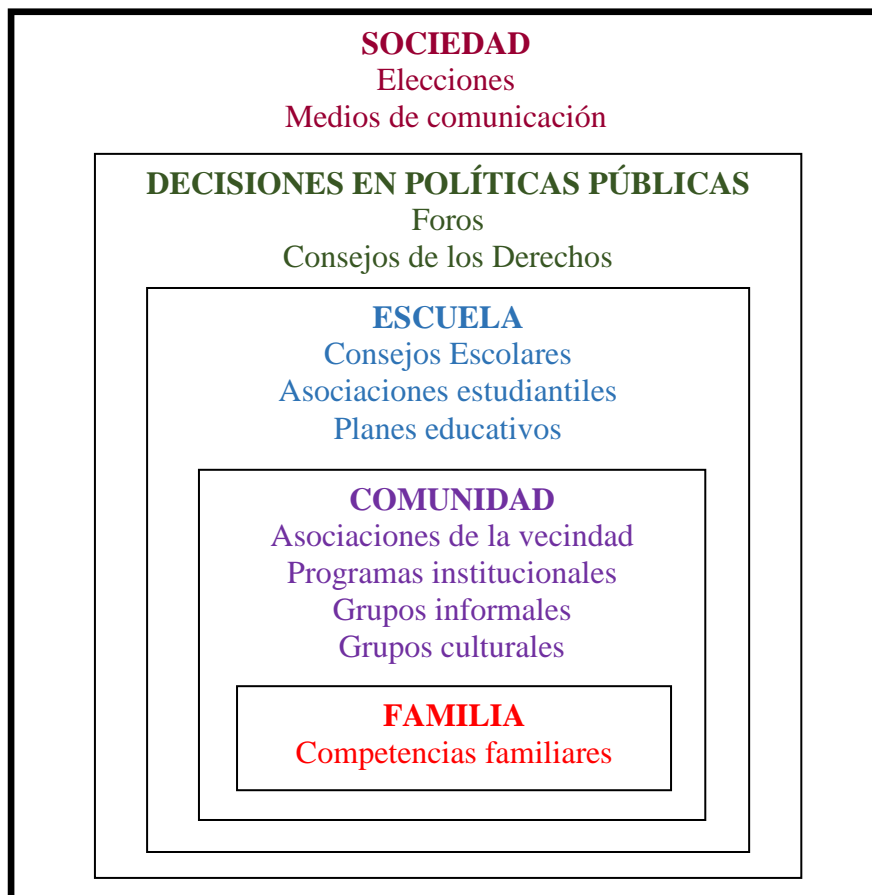


Figura 2.4: Espacios de participación infantil
Adaptación de The State of the world's Children 2003 UNICEF (2003, p.13)

En un primer momento analizamos los espacios existentes que conforman la vida de la infancia y donde puede ejercer su participación. Tomando como referencia a Apud (2005), éste defiende que existen tres espacios básicos donde se debe desarrollar y experimentar la participación. En primer lugar, **la familia** es la primera instancia de socialización para el desarrollo de la participación infantil. Parte de su importante papel en este proceso radica en su potencial para promover en la infancia y la adolescencia habilidades participativas y sentido de responsabilidad social.

En segundo lugar, aparece **la escuela** como espacio de participación. La participación en este contexto resulta determinante en el aprendizaje de los derechos y responsabilidades tanto individuales como colectivas. Consideramos la escuela, en este sentido, como espacio de formación ciudadana.

En último lugar, **la vida social**, que se concreta sobre todo en el **nivel local o municipal** conforma el otro campo de participación infantil y juvenil. El municipio es el espacio de participación ciudadana, incluyendo a la infancia y juventud, más importante en el proceso de consolidación de la democracia. Mediante una participación infantil y juvenil activa en el municipio, se promueve la educación cívica de la infancia en la ciudad. Los niños/as y jóvenes conocen más su ciudad, se sienten más “miembros activos” del desarrollo de su

comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades. Al llevarse a cabo prácticas de participación infantil a escala local, los niños/as y adolescentes sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad.

La participación en estos espacios básicos se hace fundamental para desarrollarse como ciudadanía y como partícipes de su entorno. De esta manera, pueden llegar a ser agentes reflexivos, críticos y transformadores. Pudiendo desarrollar todas las dimensiones de la participación que creemos fundamentales para el desarrollo de una participación efectiva.

Tan importante como garantizar esos espacios es que sean espacios de participación valorados por la infancia. Tres premisas básicas nos señalan Trilla y Novella (2001) para que las iniciativas y proyectos deriven en la construcción de espacios de participación valorados por los propios niños y niñas. Hablamos de espacios que permiten a la infancia actuar sobre su entorno más próximo y su vida cotidiana para que se perciban como espacios conocidos y que se puedan transformar perceptiblemente. Es necesario promover experiencias que permitan a los niños, niñas y adolescentes aprender a intervenir y participar en su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará la práctica de opinar y actuar, creando un clima de seguridad para participar. En este sentido, la experiencia de participación que enmarca este trabajo de investigación, los Presupuestos Participativos daba a la infancia, y a toda la comunidad, la posibilidad de hacer propuestas sobre sus centros escolares, sus barrios y su ciudad.

Nos referimos a espacios que pueden explicitar las intenciones de la infancia y su proceso de participación. Para que sea posible aprender a participar, es necesario que los niños y las niñas conozcan la metodología que se va a utilizar, y el objetivo final de la acción o el proyecto. Además, es importante que ellos y ellas puedan redefinir la propuesta. De igual manera dentro de los grupos motores a los que pertenecían los niños y niñas en el proceso de Presupuestos Participativos y desde el cual se dinamizaba la participación infantil eran co-gestores del proceso desde el diseño hasta la gestión de propuestas aprobadas en los barrios.

Los espacios de participación han de ser percibidos como espacios de participación por los propios niños y niñas. Deben ser espacios adaptados a las condiciones sociales y psicológicas de la infancia. Es decir, no se tienen que trasladar ni los modelos participativos de jóvenes, ni los de los adultos para aplicarlos a niños y niñas. El proceso de participación al que nos referimos en este estudio fue una propuesta innovadora que se consolidó con la propia participación infantil.

Es importante que infancia y juventud puedan actuar sobre su entorno y que éstos conozcan la metodología que se va a desarrollar. Pero creemos que el punto esencial es que se estos espacios de participación sean reconocidos como tales como los propios protagonistas. Esto es posible si infancia y juventud participan en los procesos desde la creación de los mismos, desde la co-gestión de los procesos y espacios de participación.

Podemos definir los espacios de participación ciudadana como espacios donde se fomenten algunas características. Muñoz (2004), educador y asesor de procesos de participación infantil, propone algunos con las siguientes características:



Figura 2.5: Espacios de participación ciudadana.
Elaboración propia a partir de Muñoz (2004, p.6)

En definitiva, espacios donde la infancia y la juventud, en relación con las personas adultas, con su apoyo, puedan manifestar sus alegrías, deseos, tensiones, visiones críticas, dudas, propuestas, alternativas, intereses... Espacios vacíos que ellos puedan llenar de vida sin que ningún otro sector de la población los llene por y para ellos. Siendo protagonistas de sus propios espacios de participación.

2.2. Políticas de participación en Educación Primaria.

El sistema educativo español está, en los últimos años, sometido a múltiples modificaciones. Cada cambio de gobierno supone un cambio en las leyes educativas, que lejos de mejorar éste contribuye a tener que adaptarse a nuevas ordenanzas, nuevas evaluaciones, nuevos requerimientos.

Con respecto a las políticas de participación, además, se está sufriendo un retroceso en relación a anteriores leyes educativas como expondremos a continuación. Derechos y espacios de participación del profesorado, familias y estudiantes se ven mermados en los últimos tiempos a favor, en algunos casos de otorgar más competencias a la figura del director. Siendo, cada vez más, la institución educativa un estamento vertical y no horizontal con la participación plena de toda la comunidad.

2.2.1. De la LOGSE a la LOMCE

Presentamos a continuación un cuadro comparativo de las últimas leyes más importantes en materia de educación, LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) Y LOMCE (2013). A través del mismo, revisamos lo que las leyes recogen y los cambios que se han ido dando en materia de participación atendiendo a diferentes criterios: principios de calidad, a la organización de los centros docentes y la dirección de los centros escolares, en relación con el papel de la dirección.

LOGSE (1990)	LOCE (2002) LOE (2006)	LOMCE (2013)
PRINCIPIOS DE CALIDAD		
La cualificación y formación del profesorado. La programación docente. Los recursos educativos, humanos y materiales. La innovación y la investigación. La tutoría, la orientación educativa y profesional	La participación de los distintos sectores. La responsabilidad y el esfuerzo. La formación, actualización y promoción profesional de los docentes. La autonomía y potenciación de la dirección La equidad en el respeto a los valores democráticos	La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades. El reconocimiento del papel a los padres, madres y tutores legales primeros responsables de la educación de sus hijos. El desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES		
ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN	ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN.	ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN
- APAs - Consejo Escolar - Claustro	<i>Consejo Escolar</i> - Composición: no cambia. - Atribuciones: se reducen (no elige al Director, pero en los centros concertados SI, etc)	<i>Consejo Escolar</i> - Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el Consejo Escolar. - Representantes de alumnos a partir

<p><u>Autonomía:</u> de gestión, organizativa y pedagógica Pueden obtener recursos complementarios, adquirir bienes, contratar obras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representante de alumnos a partir de 3^o ESO - Posible representante del mundo empresarial. <i>Claustro:</i> - Atribuciones: se reducen (no elige al director, no conocerá su programa, etc). Actuará de comparsa en la elección de su Director. <p><u>Autonomía:</u> ideológica para establecer proyectos educativos que amplíen ámbitos del currículo. Puede permitir centros especializados, ampliar horarios. (Favorece a centros privados, los públicos deben escolarizar todo tipo de alumnado).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedagógica, organizativa y económica (dotación según posibilidades de la Admón. autonómica). 	<p>de los Institutos de Enseñanza Obligatoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medidas que favorezcan la convivencia del centro y la igualdad entre hombres y mujeres. <p><i>Claustro</i></p> <p><u>Autonomía:</u> que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren. Pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias.</p>
---	---	--

La dirección de los centros docentes

<ul style="list-style-type: none"> - Director elegido por el Consejo Escolar de entre los profesores del centro - Requisitos de antigüedad en la docencia y en las enseñanzas; destino en el centro y acreditación. - Máximo de 3 períodos consecutivos de 4 años - Propone al C. Escolar al Jefe de Estudios y Secretario (pertenecen al centro) - Cursos de formación - Mantenimiento de una parte del complemento retributivo mientras estén en activo. Retribución diferenciada. - Especificadas las causas de cese del Equipo Directivo - Reconocimiento de los méritos como cargo directivo. - Evaluación de la función directiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Es el representante de la Admón. en el centro. - No es requisito pertenecer al centro. * <u>Atribuciones.</u> se amplían con: <ul style="list-style-type: none"> - resolver conflictos e imponer sanciones a alumnos. - adoptar resoluciones disciplinarias con el personal del centro. - proponer nombramiento y cese del E.Directivo (jerarquización del mando). - emitir informes valorativos sobre los profesores. * <u>Proceso selectivo:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Por concurso de méritos. - Seleccionado por una Comisión. - Comisión compuesta por la Admón. (es quien selecciona al Director) y por representantes del Centro en más de un 30% , del que el 50% será del Claustro (que actuarán de comparsa). - Debe superar fases teórica y práctica. - Nombramiento por 3 años. Si es evaluado positiva-mente, habilitación definitiva. - No hay máximo de mandatos consecutivos de 3 años (previa evaluación positiva al final de cada periodo). - Propone al J. de Estudios y Secretario (son del centro). - Cursos de formación. - Exento total o parcialmente de la docencia directa. - Mérito para acceso a la Inspección y otros concursos de méritos y de movilidad. - Retribución diferenciada que se fijará. - Mantenimiento del complemento retributivo mientras estén en activo. Se 	<ul style="list-style-type: none"> - Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa. - Dirigir y coordinar todas las actividades del centro. - Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. - Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes. - Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro. - Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar - Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno. - Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado. - Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo
---	--	--

	<p>fijarán las condiciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Podrá ser cesado por la administración (quién lo nombró). No se especifican las causas. 	<p>Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro. - Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro. - Aprobar la programación general anual del centro. - Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica. - Aprobar la obtención de recursos complementarios. - Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
--	---	---

Figura 2.6: Cuadro comparativo: LOGSE, LOE, LOCE, LOMCE
Elaboración propia a partir de la Leyes Orgánicas de Educación.

Según el cuadro elaborado y atendiendo a los criterios que hemos comparado, en primer lugar, identificamos los aspectos que se resaltan como *principios de calidad*, dando cada vez más importancia a que se garantice la igualdad de oportunidades, una escuela inclusiva y el desarrollo de valores que fomente la igualdad de género. Aspectos estos que fomentan la participación infantil dentro de una escuela democrática. En este punto, advertimos como contradicción que se asuma como principio de calidad la supuesta igualdad de oportunidades con las continuas selecciones y revalidas que se proponen desde la última ley educativa (LOMCE, 2013) que no hace sino fomentar la separación entre “los que saben” y “los que no saben” según los criterios específicos prefijados.

En segundo lugar, con respecto a *la organización de los centros docentes* y, en este caso, a los órganos de participación, analizamos que los dos más importantes se refieren al Consejo Escolar como espacio de participación de toda la comunidad educativa y al Claustro de profesores como espacio propio del profesorado. En el caso de los Consejos Escolares se propone como objetivo favorecer la participación del alumnado, sin embargo, no aparece la participación regulada en la composición de los mismos hasta que el estudiante curse en los Institutos de Enseñanza Obligatoria. Antes se propone como sugerencia la posibilidad de que asistan estudiantes con voz pero sin voto. Premisa que puede contradecir el objetivo marcado.

Por último, con respecto a la *dirección de los centros escolares*, en relación con el papel del director o directora se puede observar cómo se da una mayor importancia a esta figura otorgándole en cada ley mayor número de funciones, representatividad e importancia. Analizando, por otra parte, el lenguaje que usa la actual ley educativa podemos observar palabras que se refieren a un ejercicio vertical del rol tales como: ostentar, dirigir, ejercer, imponer, decidir, fijar directrices. Estas palabras se imponen a otras expresiones que pueden favorecer un ejercicio del mismo más horizontal e incluso de toda la comunidad educativa como son: favorecer, impulsar o proponer.

2.3. Participación en los centros educativos.

La labor educativa no termina en los límites del aula ni se circunscribe a lo estrictamente académico. Las personas, las instituciones y los agentes sociales pueden participar activamente en la vida de los centros docentes.

Las asociaciones, de padres y madres, del alumnado, asociaciones culturales, deportivas y otras ONG constituyen un vehículo especialmente idóneo para canalizar esa participación, que tiene el valor de ser educativa en sí misma, ya que contribuye a fomentar la creatividad, el espíritu crítico, la capacidad de comprensión, el sentido de la solidaridad, etc.

La comunidad educativa participará en el gobierno de los Centros a través del Consejo Escolar. El profesorado lo hará también a través del Claustro, según lo dispuesto en el artículo 2.1 de la Ley Orgánica 9/1995.

En relación al papel de los padres y madres, de acuerdo con lo previsto en el apartado 2 del artículo 2 de la Ley Orgánica 9/1995, los padres y madres podrán participar también en el funcionamiento de los Centros docentes a través de sus asociaciones. En este sentido, uno de los representantes de los padres y madres en el Consejo Escolar será designado por la Asociación de Padres y Madres de Alumnos.

Asimismo, según la Consejería de Educación y Ciencia, se reforzará la participación de los alumnos y alumnas a través del apoyo a sus representantes en el Consejo Escolar del Centro. En cuestión del fomento y garantía de participación democrática, la Consejería de Educación y Ciencia fomentará y garantizará el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa. De acuerdo con lo establecido en el artículo 2.3 de la Ley Orgánica 9/1995, aunque no se proponen medios, herramientas o recursos para tal fin.

2.3.1. Participación del alumnado

La escuela debe favorecer el aprendizaje democrático democratizando su funcionamiento, es decir, abriéndose a la participación de los elementos que la componen, dando satisfacción a sus intereses, permitiendo el control, gestión y administración conjuntos. Una escuela en la que predominen

actitudes rígidas y autoritarias puede impedir el aprendizaje de la democracia en el proceso de socialización fundamental de las personas. Además, respondería a un modelo de sociedad que no es el nuestro. La democracia, conquistada y consolidada en nuestro país, necesita un modelo de escuela abierta y participativa donde los hábitos democráticos que impregnan a las instituciones sociales sean ejercitados y aprendidos.

El aula y el centro, en general, son los marcos idóneos para el desarrollo de estos aprendizajes. Desde la gestión compartida de los recursos del aula, hasta el análisis de los problemas y búsqueda de alternativas, es muy amplio el conjunto de actividades que la escuela brinda al aprendizaje democrático.

Para garantizar la participación infantil en los centros escolares consideramos necesario la creación de espacios que se articulen tanto en las aulas como a nivel de centro. Se propone, desde la Consejería de Educación (1992), en un documento que recoge las orientaciones para la participación en la vida de los centros educativos, las asambleas de clase, los delegados y los consejos de delegados:

Las asambleas de clase pueden ser el primer foro donde debatir los problemas cotidianos de funcionamiento del grupo y los generales del colectivo de estudiantes del centro. Las asambleas permiten el abordaje de los problemas particulares del grupo y generales del colectivo. Las consideramos como un primer espacio de aprendizaje democrático en el ámbito escolar, ya que el primer espacio lo encontramos en la familia, y parte de la estructura participativa del centro, será donde se debatan los temas que los estudiantes puedan llevar al Consejo de Delegados o al Consejo Escolar y donde analizarán las repercusiones que para ellos tendrán las medidas adoptadas por el máximo órgano de participación del centro.

El Delegado/a del Grupo/Clase: esta figura puede aparecer en cada Centro, en virtud de su autonomía. Las funciones y tareas de los mismos podrán ampliarse y graduarse según las posibilidades del mismo según su edad y características. Los Delegados de estudiantes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria tendrán funciones diferenciadas. En las dos primeras etapas podrán entenderse más como de coordinación de las actividades del grupo y gestión del material didáctico. En Secundaria se pueden ampliar a la coordinación del colectivo de estudiantes, la representación del mismo en el Consejo Escolar y la canalización de la aportación del alumnado a las actividades generales del Centro. El Delegado-a de los estudiantes puede ser responsable de la coordinación de aquellas actividades que se preparen, de acuerdo con la figura del profesorado que ejerza la tutoría para el desarrollo de la programación curricular de su grupo clase.

Por último, aparece el espacio de la **Comisión de Delegados** en la que están representados los delegados/as de todos los grupos clases. En este órgano la información recíproca se puede producir en dos niveles. Un primer nivel, se establece entre los estudiantes y los miembros de la Comisión. Un segundo nivel, se produce en el interior de la propia Comisión de Delegados, entre los miembros que son también representables en el Consejo Escolar y el

resto de los Delegados-as. De esta forma, se garantiza la circulación de acuerdos del Consejo Escolar y la transferencia continuada de las normas de convivencia y todos los asuntos que puedan resultar de interés al colectivo de la infancia.

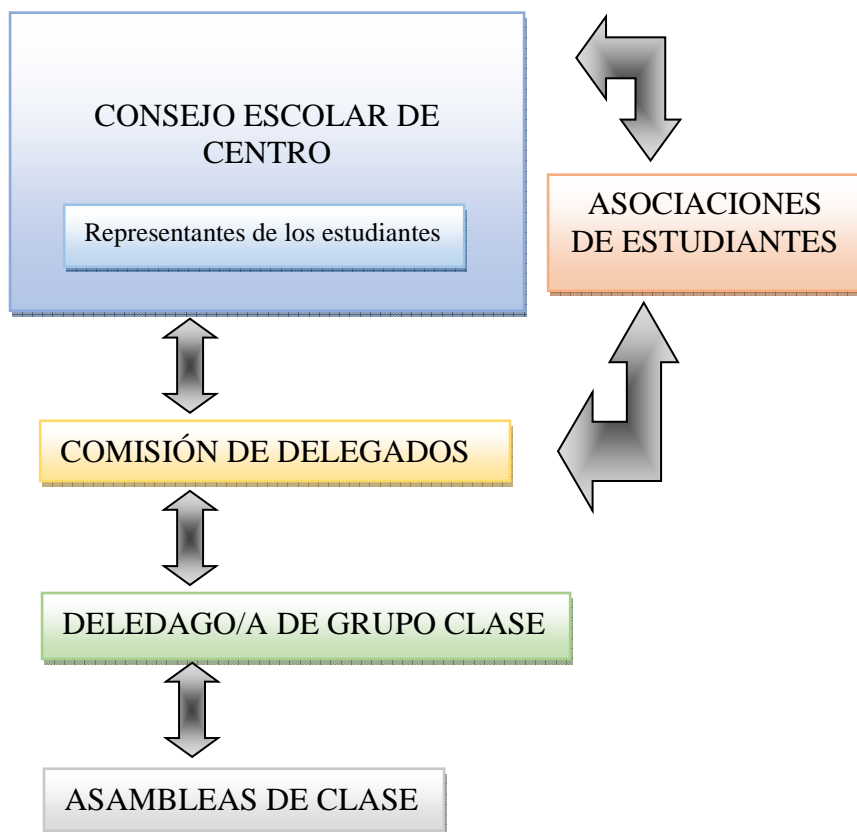


Figura 2.7: Ámbitos de participación infantil y juvenil en los centros educativos. Elaboración propia a partir del documento Orientaciones para la participación en la vida de los centros educativos editado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992)

En la figura 2.6 se pueden apreciar los diferentes espacios de participación infantil y juvenil que se pueden organizar en los centros educativos. De la misma manera, se puede ver el fluido de información necesario para la que participación sea efectiva y real.

En relación con la participación de la infancia y la juventud en los centros, se puede fomentar de igual modo a través de los cauces que la administración pública tiene regulado para ello. Hablamos de la participación en los Consejos Escolares y las Asociaciones de alumnos y alumnas.

2.3.2. Consejos Escolares

El Consejo Escolar de los Centros docentes públicos es el órgano de participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Las competencias que tiene el Consejo Escolar de los Centros públicos se recogen

en el DECRETO 486/1996, de 5 de noviembre, sobre órganos colegiados de gobierno de los Centros Docentes Públicos y Privados concertados a excepción de los Centros para la Educación de Adultos y de los Universitarios (BOJA nº129 de 09/11/1996). Algunas de las ideas principales vinculadas a la participación son: La labor de establecer las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo del Centro, aprobarlo y evaluarlo, sin perjuicio de las competencias que el Claustro de Profesores tiene atribuidas en relación con la planificación y organización docente. Asimismo, establecer los procedimientos para su revisión cuando su evaluación lo aconseje.

Por otro lado, también es función del Consejo Escolar elegir al Director o Directora del Centro. Asimismo como proponer, en su caso, la revocación del mismo.

En cuestiones internas de convivencia del centro, es función del Consejo aprobar el reglamento de régimen interior del centro. Así como colaborar en la resolución de los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el Centro de acuerdo con la normativa vigente. Así como, analizar la aplicación de las normas de convivencia y elaborar un informe de dicha aplicación que se incluirá en la Memoria Final de Curso.

Con relación a temas presupuestarios, aprobar el proyecto de presupuesto del Centro y la ejecución del mismo. De tal manera, aprobar y evaluar la programación general de las actividades escolares complementarias y extraescolares. Analizar y evaluar el funcionamiento general del Centro, especialmente la eficacia en la gestión de los recursos.

Existen otras funciones pero en esas como en las que hemos expuesto están relacionadas con la vida del centro y con actuaciones que les competen a los niños y niñas que forman parte de él. Creemos necesario que la presencia de la infancia es fundamental en los Consejos Escolares y dotar éstos de contenido con una metodología adaptada para que toda la comunidad educativa pueda participar de manera plena.

En relación a la composición del Consejo Escolar en los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria quedaría dispuesto de la siguiente manera:

CONSEJOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA				
Centros con 18 o más unidades	Centros con 9 o más unidades y menos de 18	Centros con 6 o más unidades y menos de 9	Centros con más de 2 unidades	Centros con 1 o 2 unidades
<ul style="list-style-type: none"> - El Director o Directora del Centro que será su presidente. - El Jefe o Jefa de Estudios. - 8 maestros-as. - 9 padres o madres de los alumnos, 1 será designado por el A.M.P.A. - Un representante personal de administración y servicios. - Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio. - El Secretario o Secretaria del Centro, que actuará como secretario del Consejo Escolar, con voz y sin voto. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Director o Directora del Centro que será su presidente. - El Jefe o Jefa de Estudios. - 5 maestros-as. - 6 padres o madres de los alumnos, 1 será designado por el A.M.P.A. - Un representante personal de administración y servicios. - Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio. - El Secretario o Secretaria del Centro, que actuará como secretario del Consejo Escolar, con voz y sin voto. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Director o Directora del Centro que será su presidente. - 3 maestros-as. - 4 padres o madres de los alumnos, 1 será designado por el A.M.P.A. - Un representante personal de administración y servicios. - Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio. - El Secretario o Secretaria del Centro, que actuará como secretario del Consejo Escolar, con voz y sin voto. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Director o Directora del Centro que será su presidente. - 2 maestros-as. - 2 padres o madres de los alumnos, 1 será designado por el A.M.P.A. - Un representante personal de administración y servicios. - Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Director o Directora del Centro que será su presidente. - 1 maestros-as. - 1 padres o madres designado por el A.M.P.A. - Un representante personal de administración y servicios. - Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio.

Figura 2.8: Composición de los Consejos Escolares.

Elaboración propia a partir del DECRETO 486/1996, de 5 de noviembre, sobre órganos colegiados de gobierno de los Centros Docentes Públicos y Privados concertados a excepción de los Centros para la Educación de Adultos y de los Universitarios (BOJA nº129 de 09/11/1996)

Podemos observar en el cuadro, como se compone el Consejo Escolar en proporción con el número de unidades de las que disponga el centro. Aparecen reflejados los miembros de dirección, maestros, padres y madres, personal administrativo y de servicio y las autoridades municipales. Sin embargo y haciendo el juego en relación a las proporciones no queda regulado ningún miembro que represente a los niños y las niñas, siendo éstos los más numerosos en los centros escolares con diferencia.

Sólo se tiene referencia a este sector de la comunidad educativa en una nota aclarando que *“los alumnos y alumnas podrán estar representados en el Consejo Escolar del Colegio de Educación Primaria con voz y sin voto, en las condiciones que establezca el reglamento de régimen interior del Centro”*

(BOJA nº129 1996, p.14.379). En este sentido, se merma la participación infantil en dos sentidos. Por un lado, se recoge la participación pero *con “voz y sin voto”*. Tal y como hemos ido argumentando en el presente trabajo de investigación, ese tipo de participación no es considerada como una participación real ya que en ésta debería ser condición indispensable la toma de decisiones y la gestión de las posibles decisiones tomadas.

Por otro lado, se recoge la participación infantil *“en las condiciones que establezca el reglamento de régimen interior del Centro”*. No dando un espacio para la misma, sino dejando la posibilidad de crearlo o no según lo que cada centro considere oportuno.

Aparece recogida, en el citado decreto, la participación de estudiantes en los Consejos Escolares a partir de cursar estudios en los Institutos de Enseñanza Secundaria. El porcentaje de participación es menor que los profesores y en igual porcentaje que los padres y madres, aun siendo el sector mayoritario.

2.3.3. Asociaciones de estudiantes

Las asociaciones de estudiantes aparecen como un cauce fundamental para posibilitar la participación de la infancia en las actividades de los centros escolares. Pueden constituirse en todos los centros docentes, públicos o privados.

El papel que pueden desempeñar, en el funcionamiento de los centros educativos, en la dinamización de las actividades complementarias y en la vertiente de animación socio-cultural del barrio y/o localidad a la que pertenecen, no tiene un límite determinado y es un campo con grandes posibilidades de desarrollo. Son pocas las Asociaciones de Alumnos y de Antiguos Alumnos que funcionan de manera efectiva, son más las inscritas en los Registros Provinciales de Asociaciones Culturales que necesitan un nuevo estímulo que las impulse con objetivos renovados. En los centros donde existen asociaciones activas de este tipo se nota su influencia en el número de actividades que se programan, con carácter complementario -dentro y fuera del horario lectivo-, para estudiantes y jóvenes del barrio.

Para el desarrollo de la participación en estos espacios son necesarios procesos de formación ciudadana que fomenten y desarrollen capacidades y competencias necesarias para la práctica efectiva de la participación infantil y juvenil. En el siguiente apartado profundizamos sobre este punto.

La infancia como representación de una fuerza colectiva, permanente en todas las sociedades y culturas, requiere dotarse de visibilidad política y la organización constituye un instrumento para que su voz, su opinión y acción no queden oculta y se sumen a la de otros actores sociales. La experiencia de organización manifiesta algunos principios, como que la asociación de los niños no sea la sección infantil de alguna otra organización, que esté representada por los mismos niños y finalmente que la identidad y finalidad de la organización esté en función del conjunto de la infancia. Esto explica por qué,

antes de hablar de sujetos sociales o actores políticos, se habla de protagonismo de los niños y adolescentes en oposición a la condición de ocultamiento social a la que han sido relegados. La experiencia de organización de los niños y niñas representa el surgimiento de un sector inspirador, producto de su ubicación social, de su articulación al sistema económico, de su estatus social y cultural.

Sin embargo la idea de una organización infantil aún cuesta. A pesar de su reconocimiento como derecho en la Convención, las personas adultas y la propia infancia no ven tan factible, en muchos casos, su posibilidad. Por eso siguen vigentes los modelos educativos en los que niños y niñas son siempre dirigidos u orientados por adultos y no se fomenta su capacidad organizativa.

Las organizaciones infantiles aún tienen muchas posibilidades si potenciamos y favorecemos capacidades y habilidades en los niños y niñas. Nos quedan espacios por diseñar, imaginar, probar para que se hagan posibles las organizaciones de infancia.

2.3.4. Funciones y competencias del docente en los procesos de participación educativa

El profesorado se establece como una de las figuras esenciales en la educación y formación de la infancia, ya que será esta figura la que se erija como agente destacado y referente educativo dentro del marco escolar. En este sentido:

“un tutor es competente en la medida en que contiene características relacionadas con la disposición de unas ciertas habilidades sociales y de comunicación, con su dedicación al estudiante y su preparación como tutor, comprendiendo los problemas del alumnado con una actitud crítica y constructiva”.

(García, Troyano & Martínez-Pecino, 2011. p.8).

Conociendo esta realidad resulta necesario indagar en la figura del profesorado, así como de los diferentes factores que van a influir y condicionar su práctica docente. Podemos tratar de buscar elementos que caractericen la figura docente. Tres de las diferentes características, adheridas a la personalidad del profesor y que, sin lugar a dudas, nos ofrecerán cierto reflejo sobre cómo actúan y se comportan con sus estudiantes (Sarramona, 1975).

En primer lugar, hablamos de condiciones personales, cualquier aspecto propio de la vida personal del profesor va a repercutir directamente en su proceso de enseñanza. Entre estos rasgos, podemos realizar una clara diferenciación entre los aspectos intrínsecos de su personalidad y los experienciales. El primer grupo hace referencia a todos aquellos rasgos que van a configurar el estilo propio del maestro, es decir, carácter, temperamento, genio, edad, etc. Y el segundo de los grupos va a estar caracterizado por las

diferentes experiencias vitales que el propio profesor ha vivido, nos referimos a vivencias familiares, estudios realizados...

En segundo lugar, aparece la condición básica de la formación. Muchas veces pensamos que cualquier persona puede enseñar a un grupo de niños, pero todos los que nos dedicamos a la enseñanza sabemos que no. La educación que debemos transmitir a la infancia no debe conformarse con un mero transvase de conocimientos y contenidos; va más allá. Todo lo que rodea a la transmisión de contenidos debe estar aderezado con unas gotas de conocimientos pedagógicos y psicológicos, así como una formación en técnicas de dinamización, que puedan llegar a propiciar una comunicación más directa y duradera, que permita a su vez la intercomunicación entre el profesorado y estudiantes y que, por tanto, dé como fruto una formación mucho más efectiva.

Por último, podemos hacer referencia a la actitud del profesorado. A la hora de emprender su práctica docente el profesorado debería entregarse a ella con la actitud de ser un elemento más de la clase y no el principal. El maestro debe concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un asunto comunitario, que interesa y en el que deben participar todos los integrantes del grupo. De esta manera, se potenciará la comunicación entre los alumnos y el propio profesor, consiguiendo una mayor interacción y espacio a la participación.

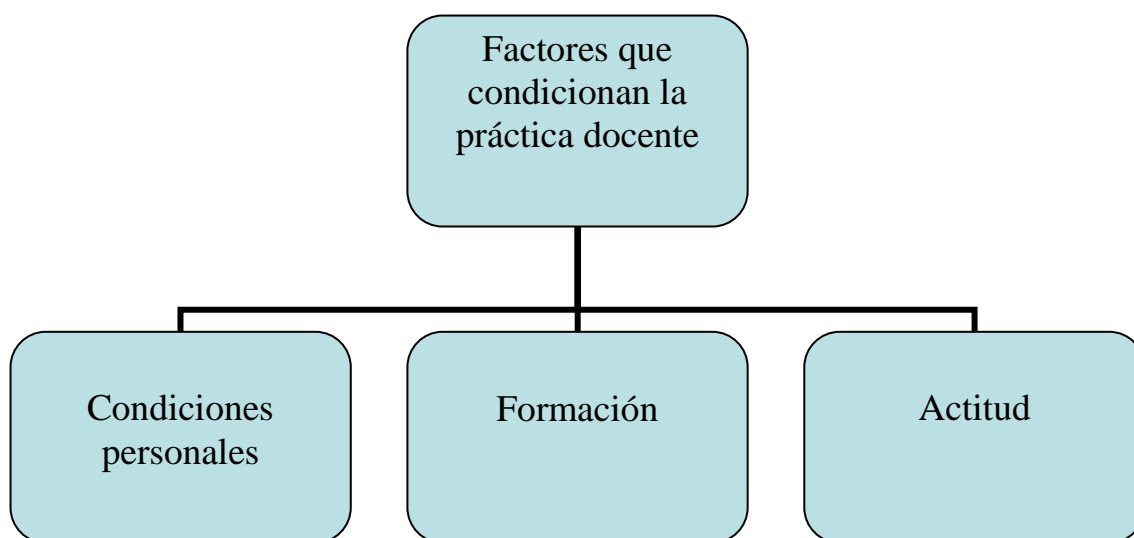


Figura 2.9: Factores que condicionan la práctica docente. Prieto (2008, p.334)

A la hora de abordar las funciones docentes, entendemos que éste con su rol asume una obligación que va más allá de la simple ejecución de una actividad, implica un compromiso social y una responsabilidad como profesional. En este sentido, para Imbernón (1998):

“la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica” (p. 23).

Las funciones se refieren a las responsabilidades establecidas en la profesión que ejercemos. Éstas describen las acciones que se desarrollan para desempeñar el trabajo docente. Estas funciones no se quedan dentro del aula, se desarrollan en un contexto más amplio.

Señalamos como funciones del docente según Barrios y Ferreres (1999), en primer lugar, ser el principal actor como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mediador en el sentido de proporcionar a sus estudiantes las herramientas precisas para gestionar su aprendizaje desde la autonomía.

En segundo lugar, ser innovador en su práctica docente a través del desarrollo del currículo. En la actualidad, las reformas afectan cada vez más directamente a la escuela, la cultura escolar y las condiciones del trabajo docente y surge la innovación espontánea, de la escuela y de la iniciativa de los docentes, como forma de desarrollar su práctica cotidiana.

Por último, investigar en la acción, en un proceso de trabajo cooperativo. Aparece el trabajo cooperativo como fundamental. En una labor de investigación donde, tanto el docente como el estudiante, pueden aprender y enriquecerse con el proceso, generando de esta manera espacios de participación.

Entendemos, por tanto, que el docente está al servicio de una colectividad y, por consiguiente, debe poseer unas competencias para desarrollar la acción de enseñar. Para delimitar lo que entendemos por competencia recogemos la definición detallada que presenta Navío (2005):

“La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.” (p.4)

En esta definición se puntualizan algunos elementos que relacionamos con los atributos, quiere decir que las competencias dependen de cada persona y son particulares, es decir, todos los profesores no tienen las mismas habilidades, ni los mismos motivos, ni las mismas aptitudes. Esto nos permite ver como se determinan las diferencias entre el profesorado.

Por supuesto, hay aspectos en común o básicos, pero estas particularidades harán que los docentes reconozcan más sus necesidades de formación en unos u otros aspectos. Por tanto, la formación del docente debe partir de una revisión personal sobre los aspectos que cada persona crea necesario reforzar.

Para el desarrollo de la función docente se definen una serie de competencias profesionales que se clasifican dentro del modelo europeo (Eurydice European Unit, 2003), identificado en cuatro ámbitos: saber, saber ser, saber hacer y saber estar.



Figura 2.10: Competencias profesionales del docente.
Elaboración propia.

En relación al **saber**, aparece la *competencia científica*, que se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación como en las áreas, materias y módulos curriculares.

En segundo lugar, las competencias que tiene relación con el **saber ser**, la *competencia intrapersonal e interpersonal*. Se refiere a la propia forma de ser de la persona y la forma de relacionarse con los demás, a través de las habilidades personales, la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores.

En tercer lugar, el ámbito del **saber hacer** podemos separarlo en dos partes. Por un lado, el saber hacer que con la *competencia didáctica* que se centra en enseñar, prestando atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la gestión del mismo. La *competencia organizativa y de gestión* que alude a la organización en el trabajo. Se vincula con la normativa, la planificación, la coordinación y la gestión de calidad en el centro. Y la *competencia en gestión de la convivencia*. Se refiere a la asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales.

Por otro lado el saber hacer cómo, que se materializa en las siguientes competencias. La *competencia del trabajo en equipo*, vinculada con el desarrollo de trabajos colaborativos con un objetivo común. Por otro lado la

competencia en innovación y mejora, que tiene que ver con el desarrollo de procesos de afrontamiento del cambio, su investigación y experimentación, así como el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas. *La competencia comunicativa y lingüística*, aquella que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. Y por último, *la competencia digital* (TIC), que se refiere al mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación. Su ámbito se encuentra en el conocimiento de las tecnologías, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo profesional, entre otros.

Por último, al referirnos al **saber estar** hablamos de la *competencia social-relacional*. Esta competencia se centra en las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad, a través de la gestión correspondiente.

Relacionando estas competencias con la función del docente como facilitador de la participación infantil creemos necesario profundizar en las competencias intrapersonal e interpersonal, la competencia en la gestión de la convivencia, competencia del trabajo en equipo, competencia comunicativa y social-relacional como claves para la creación de espacios de participación en los centros educativos. Espacios que en los que se pueda desarrollar una formación ciudadana.

2.4. Formación ciudadana. Educación para la Ciudadanía.

Hoy es frecuente hablar de la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas, de la importancia de la formación cívica y moral, de educar para la convivencia y la democracia y de adquirir niveles de competencias semejantes a los de otros países. Como nos plantea Delval (2006), alcanzar todo eso requiere realizar cambios profundos en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, cambios que son difíciles de lograr mediante meros retoques en la legislación. Por el contrario, no sólo recaen en los educadores/as y profesionales de la educación, sino que esos cambios deben implicar a todas las personas que están preocupadas por la educación, a toda la población, ya que la educación es una tarea que realiza la sociedad en su conjunto.

En este cambio, la participación de toda esta sociedad es fundamental. Esta participación ciudadana debe ir ligada de forma íntima al acceso, a la toma de decisiones, tomando en cuenta la voluntad de todas las personas, como indica Leis (1998), tratando de caminar responsablemente hacia la meta en la que éstas se conviertan en protagonistas de sus vidas y puedan ser agentes de cambio en su entorno, escuela, familia... La falta de participación supone una vía cerrada que impide caminar postrándose ante paternalismos, autoritarismos y verticalismos que provocan la sumisión de la ciudadanía, Camacho (1998), frenando de esta manera el desarrollo de las personas

basadas en la autonomía que nos capacita para ser en nuestra sociedad agentes transformadores/as.

2.4.1 Procesos de formación ciudadana: ¿De qué ciudadanía estamos hablando?

Para situarnos debemos diferenciar, tal y como plantea Villasante y Garrido (2002), los conceptos de **habitante y ciudadano**. El habitante es la persona que habita en la ciudad, su vida pasa y transcurre en ella. Lo que nos identifica como ciudadanos es el ser parte de la ciudad. Es identificar y participar desde nuestros derechos. Tener voz y decisión. Por ello, nuestras ideas, nuestras propuestas, nuestras críticas, nuestros sueños y nuestros deseos son valiosos y han de ser tenidos en cuenta desde las políticas municipales. Pero este pasar de habitante a ciudadano es un proceso de aprendizaje, de desarrollo personal y colectivo que toda persona ha de seguir. Para ser ciudadanía se necesita empoderarse de un espacio, ser capaz de gestionarlo y ser autónomo dentro de éste mismo. Actualmente, en nuestra sociedad, las personas que pueden ser ciudadanas en este sentido son las adultas, según veremos al desarrollar las características del mundo adultocéntrico un poco más adelante. En esta sociedad, las personas que no se encuentran en este mundo adulto, en nuestro caso por tener menor edad, históricamente no han contado con espacios donde poder desarrollar su autonomía y su capacidad de gestión.

Por otra parte, en la actualidad los jóvenes se rebelan en contra de esta falta de espacios en la sociedad. Al no tener espacios para gestionar y sentirlos suyos se encuentran en un proceso personal de desarraigo y no se identifican con nada. Por este motivo, entre otros, la juventud se hace visible utilizando la violencia, los destrozos, el vandalismo, la radicalidad de pensamiento. En el momento en el que se crean estos espacios de participación real y la infancia y la juventud aprenden a gestionar y organizar sus propios espacios, sus propios tiempos... se sienten identificados, se sienten ciudadanía y bajan los niveles de violencia, agresividad. Esto es así, tanto en los barrios como en los centros educativos donde cada vez hay más violencia y donde cada vez los estudiantes tienen menos posibilidad de participación. Por ello, es importante que desde los niveles más básicos de la educación se tenga como imprescindible la enseñanza de habilidades y actitudes que favorezcan la participación de este sector de la población. El objetivo de formar ciudadanos activos, curiosos, críticos y responsables, que a través de sus experiencias educativas, aprendan a analizar, explorar, resolver problemas (Fiorucci, 2014). Surge, por tanto, la necesidad de la formación ciudadana.

Esto, que planteamos desde un concepto de lo que es la ciudadanía, no siempre es así. Estamos ante un momento histórico en el que desde las políticas, principalmente de izquierdas, se está revalorizando este concepto y por ello en muchas ciudades del mundo surgen los procesos de democracias participativas, presupuestos participativos, políticas sociales más abiertas... Desde que en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, en Brasil, en 1979

surgieran los Presupuestos Participativos hasta hoy son muchos los lugares hacia donde se ha llevado esta iniciativa de participación ciudadana. Desde otras ciudades de Brasil como Sao Paulo o Fortaleza, diversos países de América Latina como Perú o Argentina, a Kerala en la India, hasta países, ciudades, municipios, pueblos de Europa como Berlín, Roma, Córdoba, Sevilla, Getafe, Las cabezas de San Juan. Lugares tan lejanos como diversos, que teniendo en común el proceso de Presupuestos Participativos tienen sin embargo claras y múltiples diferencias a la hora de hablar de sus políticas municipales, de las características de las ciudades o municipios, de la idiosincrasia de sus gentes. Parece evidente que hay una revalorización de la ciudadanía y el surgimiento de un concepto de igualdad ciudadana. No sólo los ciudadanos cada vez tienen más protagonismo en estas ciudades sino que también se busca que todas las personas que habitan en la ciudad sean ciudadanas con los mismos derechos y deberes.

Podemos hablar de algunas condiciones que garanticen el concepto de ciudadanía como aspiración. Como nos plantea Sassen (2003):

“se hace cada vez más visible una tensión creciente entre la noción de ciudadanía como condición legal formal y la ciudadanía como proyecto normativo o aspiración. La igualdad formal garantizada a todos los ciudadanos rara vez se basa en la necesidad de una igualdad esencial en términos sociales e incluso políticos. En una palabra, las condiciones actuales han fortalecido las dinámicas de afirmación de derechos y aspiraciones que van más allá de la definición formal de los códigos legales.” (p.111)

Es decir, que las nuevas condiciones de búsqueda de alternativas a los procesos de globalización favorecen a esta nueva definición de la ciudadanía. En este sentido, surge la necesidad de una Educación para la ciudadanía y de nuevos procesos participativos en el marco de los movimientos sociales y las políticas municipales que implican el desarrollo de una ciudadanía comprometida y responsable.

Pero esa pretendida igualdad ciudadana en la mayoría de los casos no se hace realidad en estos procesos. No sólo el hecho de nombrar a todas las personas como ciudadanas aporta plenos derechos e igualdad de oportunidades a todos los miembros de las comunidades. La posición de los distintos sectores (mujeres, inmigrantes, adultos, niños,...) les configura también de modo diverso como ciudadanía. Aun así, muchas veces la situación de estos grupos hace que se multipliquen las prácticas para favorecerlos positivamente.

Todo esto con una lucha, implícita en algunos casos y explícita en otros, de reconocimiento y valoración de este espacio natural de participación. Luchas que fuerzan nuevos cambios en la propia institución de la ciudadanía y del concepto de éste. Es decir, que las propias condiciones de desigualdad y exclusión pueden provocar una transformación en el propio concepto de ciudadanía.

Podemos decir que la ciudadanía se crea, en parte, a través de las prácticas de los excluidos. Siempre y cuando los excluidos sean conscientes de su desigualdad. Mientras las personas se encuentran fuera de este escenario de participación, no son conscientes de su exclusión. Una vez que se facilita la participación en este espacio, es cuando se puede llegar a ser conscientes de que ese espacio está por conquistar. En este caso, y siguiendo a Freire (1985), podemos decir que explicar a la ciudadanía su propia acción es aclarar e iluminar la acción. Cuanto más se es consciente de la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incidir la acción transformadora, tanto más se “insertan” en ella críticamente. Así vemos, por ejemplo, como en el proceso de participación con la infancia y juventud de Sevilla, éstos eran cada vez más conscientes de que ese espacio de participación les pertenecía y que ellos, al igual que las personas adultas, podían hacer propuestas para mejorar y transformar sus barrios.

Después de este análisis, podríamos decir que habría que enmarcar y definir muy bien lo que se entiende por ciudadanía, ya que, si no somos críticos ante esta realidad de resurgimiento de la ciudadanía se podría caer en una realidad errónea. No todos estos procesos garantizan una misma ciudadanía. Existen diversos factores que nos hacen tener una visión crítica frente a las ciudadanías que se nos presentan ante estos procesos participativos. Factores tales como *las personas que participan, el poder de decisión y vinculación en las políticas municipales o el empoderamiento de la ciudadanía.*

Por ello, no es lo mismo el concepto de ciudadanía en una población en la que sólo las personas adultas participan en un proceso de Presupuestos Participativos o cualquier otro proceso participativo, que en una población donde desde la niñez hasta la tercera edad están inmersos en este proceso de organización y co-gestión de las decisiones políticas. Ni es lo mismo un proceso en el que la ciudadanía pueda proponer y decidir en qué nos gastamos una parte del presupuesto municipal, que otro en el que además los vecinos y vecinas deciden junto con los técnicos, cómo se realizan las actuaciones y obras que se han propuesto y decidido.

En nuestras realidades cotidianas, nos encontramos en un mundo adultocéntrico, donde la mayoría del poder está centrado en personas adultas, hombres y occidentales. Se da mucha importancia a la razón de género y a la razón cultural. Pero, ¿por qué queda olvidada la cuestión de la edad? En primer lugar, puede ser porque el concepto de infancia está inmerso en diversas mentiras sociales que se han ido instaurando culturalmente en nuestras sociedades occidentales y que siguen estando presentes actualmente. Según Muñoz (2003), existen una serie de mentiras sobre el concepto de infancia tales como:

“• Infancia “futuro”. Nunca será futuro si no participa en el presente. Si no es presente.

• Infancia, del latín “in-falere”: el que no habla. Es mentira que la infancia no hable. Habla mucho y bien. Lo que sucede es que no tiene plataformas para dejar oír su voz, como las tiene el adulto (partidos políticos, sindicatos, colegios profesionales,...).

• Infancia “aún no”. Aún no puede, aún no sabe, no tiene capacidad ni edad suficiente,... De nuevo se miente sobre la infancia. Tiene derechos, deberes y capacidad para ejercerlos, cumplirlos.

• Infancia: edad de transición. Esto es cierto. La mentira está en que sean sólo la infancia y la juventud las edades en transición. También los adultos estamos en transición y nunca se nos considera como tal.

• Infancia: “menor”. Siempre haciendo referencia al parámetro “adultocéntrico”. El adulto es el que es, el que puede,... el “mayor”. La infancia está, es, la “sala de espera” del “ser”, del que es: el adulto. Sólo se es si se llega a ser adulto. Nueva mentira.”

Figura 2.11: Mentiras sobre el concepto de infancia.
Muñoz (2004 p.4-5)

Consideramos necesaria esta igualdad ciudadana que garantiza la participación de la infancia y que no promueve la idea de que los niños o niñas “ya llegarán a ser”. Aun siendo así, existen otras razones por las que es imprescindible que este sector de la población empiece a luchar y a recuperar su derecho, espacio, lugar, protagonismo en la participación ciudadana. Esto es así ya que, por muy expertas que sean las personas adultas, al hablar de temas de infancia tenemos que reconocer que no somos infancia, no tenemos sus ideas, sus deseos, no tenemos su información.

En otro sentido, pero muy relacionado con éste, podemos decir que el olvido por la lucha en cuestión de la edad puede que interese a nuestras sociedades occidentales ya que está comenzando a tener importancia desde algunos sectores y lugares del mundo. No interesa que los niños y niñas empiecen a tener una conciencia crítica de la sociedad y se desarrollen como agentes de cambio en su realidad más cercana. Como hemos planteado con anterioridad esto supondría que estas personas empiecen a crear, plantear sus deseos, imaginar, ser espontáneos. ¿Qué supone esto ante el mundo adultocéntrico? Supone una pérdida de poder y del orden que el mundo adulto establece. Por tanto, interesan personas guiadas que no se salgan de los patrones marcados y que no cuestionen la realidad.

2.4.2 Ciudadanía en el contexto educativo

Las actividades cotidianas de las instituciones educativas pueden favorecer la reproducción de formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales dominantes de nuestra sociedad ¿Cómo pueden perpetuar este orden y estas mentiras sociales con respecto a la infancia para seguir manteniendo su poder? Uno de los modos que se puede utilizar, ya desde hace muchos años, es a través de las escuelas. Aparece en éstas lo que Torres (1992) denomina el “*currículum oculto*”:

“éste funciona de manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares... lo que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad” (p.198)

Es decir, que se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intervenciones del profesorado ni tener el consentimiento de los estudiantes o de sus familias. La comunidad educativa no participa en el proceso de la enseñanza, éste es sólo y exclusivamente competencia del profesorado.

Así, podemos hablar de la posible utilización perversa de la educación como reproducción para garantizar el control social. Así como indica Varela (1990), en su *Arqueología de la escuela*, se refleja esta idea al plantear como se produce una institucionalización de la escuela obligatoria favoreciendo así el control social y cuáles son las funciones de este tipo de escuela. Según esta autora, podemos decir que la educación no tiene como principal objetivo desarrollar en los estudiantes una concepción crítica de la realidad sino que se inculca la sumisión a la autoridad y a la cultura legítima. La infancia deben ser cuidada, protegida y educada no para el presente, sino para obtener en un futuro unos ciudadanos y ciudadanas productivos/as.

Son diversos los medios que se utilizan en este tipo de educación. Por un lado, se produce una ruptura con el espacio cotidiano de vida, con la forma de estar, de sentarse, de hablar. De esta manera las clases buenas son en las que sus alumnos están siempre sentados y sin hablar, en la que se establece un orden, que controla el maestro, para hablar. Por otro lado, el maestro no establece con sus estudiantes lazos de compañerismo, amistad o solidaridad, sino que simboliza la autoridad y el poder. Se inculcan, en cambio, actitudes como la delegación, la competitividad, las comparaciones, la rivalidad en las notas, ante esto, todo tipo de resistencia colectiva o grupal queda descartada.

También las estructuras mismas de las clases simbolizan ese poder del maestro frente a sus alumnos: la mesa del profesor, y sobre todo el pupitre que supone una distancia física y simbólica entre los alumnos y alumnas y, por supuesto, frente al profesor. La disposición de la clase y del pupitre puede estar destinada al aislamiento, inmovilidad corporal, rigidez y máxima individualización destinados a multiplicar la sumisión de la infancia (Varela y

Álvarez-Uría, 1990). Esto ocurre en todos los niveles educativos. En los obligatorios y, mucho más acentuado, en los estudios superiores donde todas las aulas están estructuradas como grandes espacios de sumisión lleno de pupitres y donde el espacio del profesor se puede identificar como espacio de poder, con una gran mesa y encima de un escenario frente a los estudiantes.

Por otro lado, también en estas instituciones el pupitre es el aliado perfecto para la sumisión de los/as estudiantes. Gracias a este aprendizaje de la sumisión nos encontramos en las Facultades con las delegaciones de estudiantes vacías, con los claustros, consejos de departamentos, juntas de facultad sin representación estudiantil. Desde la sociedad se fomenta que la Universidad ha de ser el espacio donde adquirir el título o los master para ser trabajadores/as productivos/as para el sistema, cuando siempre la universidad se ha considerado el espacio por excelencia para formar a personas y ciudadanos y ciudadanas críticas y responsables.

Vemos, entonces, que no estamos muy alejados de una representación de la institución escolar asemejándola a una fábrica. Idea que planteaba Dewey (2002), donde el alumnado se ve incitado a pensar de la misma forma, a producir los mismos resultados y en idéntico espacio temporal, a aceptar las mismas recompensas y sanciones, a ser juzgado por autoridades externas y con unos parámetros que muchas veces no comprende. Es decir, que se coarta la identidad cada persona, la originalidad, la creatividad y se fomenta la sumisión y la docilidad. Por tanto, perdemos esa parte fresca y espontánea de la niñez, la visión crítica y la energía que este sector de la población puede aportar a la sociedad.

Por este motivo, queremos profundizar en la necesidad de educar en la participación a partir de los primeros niveles educativos. Es cierto que son escasos los recursos educativos para alimentar la idea de ciudadanía desde estos primeros niveles. En estos años, cada vez está tomando más importancia este concepto dentro del currículo escolar. Se ha querido concretar en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Con nuestras reservas, ya que pensamos que la participación y la ciudadanía no pueden encorsetarse en una asignatura sino que sería un aprendizaje transversal, creemos que es un paso adelante para educar desde la participación. Por otro lado, también se pueden aprovechar los recursos y la sinergia de los propios niños y niñas que, al no ser normalmente tenidos en cuenta, se ilusionan y rápidamente hacen suyo cualquier proceso serio de participación.

Podemos preguntarnos entonces, ¿cómo enseñar a participar?, ¿puede ser democrático alguien que no ha aprendido a construir con los demás?, ¿podemos enseñar a participar si no tenemos apenas experiencias propias de participación?

Los profesionales de la educación conocemos, por lo general, pocas experiencias verdaderas de autogestión. Nos hemos criado más en un modelo de democracia mediada, sustitutiva y/o representativa. Por tanto, ¿cómo podemos enseñar democracia si apenas la hemos experimentado o a-prendido en la vida de lo escolar, científico o vivencial? Sí se pueden crear

espacios de comunicación, si desde la escucha apoyamos nuestro oído con el de la otra persona, generando momentos en que reflexionamos con los estudiantes, la infancia y la juventud acerca de la participación, proponiendo un proyecto educativo o social que tenga que ver con actividades o lugares donde realizarlas, recogiendo la idea del habitante que pasa a ser ciudadano cuando gestiona su espacio, su propio yo.

Presentamos, a continuación, algunos indicadores que pueden tener que ver con nuestro concepto educativo, cuando se pretende trabajar desde metodologías participativas. Indicadores que se recogen en el material didáctico elaborado para el profesorado en el proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla y que invitan al profesorado a cuestionarse sobre su propia concepción y dinámica de participación:

“• ¿Es posible que infancia y juventud incidan con su decisión sobre su realidad si se les facilitan los cauces?”

• ¿Tiene la autoestima algo que ver en la participación de nuestros estudiantes?

• Cuando hay que fijar unas normas, ¿quién toma las decisiones?

• ¿Cuánto tiempo dedico a decidir el lugar de excursión, la organización de la fiesta, la organización de la clase, etc. con mis estudiantes?

• ¿Estoy dispuesta/o a ceder el poder de la palabra y compartir mi autoridad?

• ¿Diseñar la ciudad es privativo de los ingenieros, arquitectos y economistas, o de algún modo todas las personas como parte de la ciudadanía podemos colaborar? ¿Lo hacemos al construir nuestros espacios de sociabilidad?

• ¿Depende exclusivamente de una voluntad política el cambiar las dinámicas de poder, representación y clientelismo, o podemos enseñar a las personas con quienes compartimos nuestra práctica educativa?

• ¿El proceso de enseñanza aprendizaje es un producto dado, o lo construimos de modo compartido? ¿Aprendo cuando enseño?”

(Limón et al., 2005, p.7-8)

A través de la puesta en práctica de estos indicadores, que planteamos en forma de cuestionamiento de nuestra propia práctica educativa, aparece una característica clara que diferencia el concepto de ciudadanía de otros procesos. Esto es, los participantes del proceso. En este proceso de participación los protagonistas no son solamente las personas adultas, sino que también la

infancia y la juventud tienen el co-protagonismo. Según el concepto de ciudadanía de Sassen (2003), al referirse a resituar la ciudadanía nos propone dos figuras. La persona ciudadana **no autorizada pero reconocida y la autorizada pero no reconocida**. Si bien esta socióloga propone estas figuras para referirse a cuestiones de inmigración dentro de un nuevo concepto de ciudadanía global, creemos que al hablar del sector de la población de menor edad podríamos hablar de una figura parecida, *la de autorizada pero no reconocida*. Ya que, muchas veces a pesar de crearse espacios de participación, es decir tras haberse autorizado esta participación, ésta no es reconocida por el mundo adulto. En muchas ocasiones las personas adultas toman la participación de los más pequeños/as como simple anécdota. Como en el proceso que enmarca este trabajo de investigación, la infancia a la que se le autoriza la participación en relación a realizar propuestas de mejora no es reconocida totalmente ya que no se le reconoce el derecho a voto. La participación, por tanto, de este sector de la población, queda mermada. Debemos seguir luchando por una participación plena de la infancia en nuestras sociedades.

Es necesario que busquemos herramientas para pensar nuestra realidad cotidiana, la de nuestra experiencia de vida, en la familia, el trabajo, la asociación, el colectivo, etc. Según esta concepción de infancia y siguiendo los planteamiento de Miller (2001) en su análisis de la crianza y el desarrollo psicológico de la persona, ésta autora nos plantea ideas sugerentes, como la de bloqueo emocional, que nos puede llevar a una “ceguera emocional”, y el papel del testigo auxiliador y el testigo conocedor, conceptos que creemos de plena actualidad cuando analizamos el papel de la ciudadanía en la democracia formal, e instituciones, nuestro proceso de socialización y las dificultades que encontramos para participar en nuestra sociedad.

2.4.3 Propuesta de Educación para la Ciudadanía en los Centros de Educación Primaria.

Entendemos la educación para la ciudadanía como un conjunto de prácticas escolares que pueden contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. La participación (O’Shea, 2003), por tanto, es fundamental para fomentar y reforzar una cultura democrática basada en la sensibilización respecto a valores fundamentales compartidos – tales como los derechos humanos y las libertades, la igualdad a pesar de las diferencias y el Estado de Derecho– y el compromiso con ellos.

El Proyecto Atlántida de “Educación y Cultura Democráticas”, en los últimos años, ha elaborado un marco teórico y desarrollado múltiples experiencias en centros y municipios de diversas Comunidades Autónomas sobre educación para una “ciudadanía comunitaria y democrática”. Desde éste se subraya la importancia de la *acción institucional* a nivel de centro escolar y, a su vez, conjuntada con su comunidad (familias, barrio, distrito, municipio). Hablando así de *“ciudadanía comunitaria”* y apostando por recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, con una *nueva articulación de la escuela y sociedad*.

La Educación para la Ciudadanía pensamos que no puede reducirse a una asignatura o área, porque ser un ciudadano activo y libre, sin riesgo de exclusión, implica tener un conjunto de aprendizajes básicos, sin los cuales no podría participar de forma activa y responsable en la construcción de una sociedad más justa. Una educación que favorezca el desarrollo de prácticas ciudadanas efectivas adaptadas al nivel de desarrollo personal de los estudiantes.

La declaración del 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación, señalaba como temas clave que sería necesario desarrollar los siguientes:

- Prácticas innovadoras en el gobierno democrático de las instituciones educativas, incluyendo la participación en la toma de decisiones de alumnos, padres, profesores y autoridades locales.
- Garantía de la calidad de la educación a través de la Educación en la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos.
- Desarrollos nuevos e innovadores en la enseñanza y el aprendizaje activo de la ciudadanía a lo largo de la vida.
- Una mejor comunicación y difusión de la información a través de actividades a niveles europeos y nacionales por medio de la página web de la Educación de la Ciudadanía Democrática.

Figura 2.12: Temas claves en el Año Europeo de la Ciudadanía 2005.
Fuente Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia

Como podemos apreciar, una de las primeras claves dentro del marco de una Educación para la Ciudadanía es el “gobierno democrático de las instituciones educativas”. Pues bien, esta clave situaría a la Educación para la Ciudadanía más allá del currículo.

La acción del proyecto educativo de escuela, pasando desde la participación activa de los estudiantes en la gestión democrática de los centros hasta la conexión del colegio y la familia en objetivos comunes, es el *ámbito privilegiado* de Educación Para la Ciudadanía, donde se han de vivir los valores que han de “impregnar” una cultura democrática en la vida escolar. Como tal, debería promover *procesos* (diálogo, deliberación, toma de decisiones colegiadas) en el centro y en el aula, donde la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Es preciso recuperar el Proyecto de Centro como referente para una acción coordinada, más allá del carácter de documento formal que ha adoptado, en muchos casos, especialmente en la escuela pública. Los requerimientos administrativos (regulación de formatos, contenidos y tiempos) dieron lugar a ser percibido y –para una mayoría del profesorado– como una programación burocrática. En su lugar, un planteamiento institucional de la acción educativa es el proceso por el que los miembros, junto a las familias, explicitan, consensuan y determinan los

principios específicos y propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de un centro escolar.

Un planteamiento coherente de la Educación para la Ciudadanía requeriría *ampliar los escenarios y campos de actuación*, para extenderse –por ejemplo– al municipio o ciudad. El Proyecto educativo de Centro debe especificar qué entornos y contextos va a posibilitar para promover el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también –mediante su implicación– en la comunidad en la que se vive y educa. De modo paralelo, una dimensión de dicho Proyecto debe referirse a las acciones previsibles a llevar a cabo con las familias y con el entorno.

En definitiva, proponemos un movimiento de renovación pedagógica en la escuela que dentro de un marco democrático y social aspire a encontrar propuestas para la enseñanza actual estructurada en la lógica del mercado donde los estudiantes son vistos más como consumidores que como participantes en la educación. Es una tarea sumamente compleja, una cuestión que podría abordarse en cada escuela, en cada aula, como parte de los sistemas educativos, que son parte del sistema sociopolítico. La cuestión de las reformas muestra avances y retrocesos, por ello, apostamos por experiencias vitales que provoquen un cambio significativo en materia de educación como elemento básico en el desarrollo de la democracia de nuestro país.

Además de la representación formal en el Consejo Escolar, debemos indagar nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía, en nuevas formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro, incluido el trabajo en clase, haciendo del centro escolar una comunidad de aprendizaje. Sobre esta idea profundizaremos en el siguiente capítulo.

**CAPITULO III: GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR. EL PAPEL DEL
DOCENTE. EXPERIENCIAS DESDE LA
PARTICIPACIÓN INFANTIL**

CAPITULO III: GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR. EL PAPEL DEL DOCENTE. EXPERIENCIAS DESDE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

“Una mayor participación de la población no es más una vaga ideología basada en los buenos deseos de unos pocos idealistas. Se ha convertido en un imperativo, una condición de supervivencia.”
(Informe sobre Desarrollo Humano. NN.UU., 1993, p.124)

La experiencia vital en procesos de participación, sea desde la perspectiva personal o profesional, es un elemento interesante y valioso, para que posteriormente se puedan desarrollar estilos más democráticos en la educación. La duda puede surgir cuando se plantea cómo aprendemos a participar. Las experiencias participativas pueden ser significativas para que un profesional adquiera las competencias profesionales que le permitan dinamizar procesos participativos en los contextos educativos. En este sentido Tonucci (2002) nos plantea *“el hecho real es que estas «educaciones» no se pueden enseñar, es necesario vivirlas. Solamente se pueden aprender, asimilar e incorporar a través de la práctica cotidiana y real de la experiencia”* (p.18). Creemos, por tanto, que la facilitación de espacios participativos en los centros escolares es condición necesaria para la promoción de la formación ciudadana y de una ciudadanía activa y comprometida.

En este capítulo desarrollaremos este argumento y la posibilidad de generar experiencias de participación tanto en el aula como en el centro educativo. Espacios en los que, tanto el profesorado como la infancia, aprenden y se forman como personas y como ciudadanía.

En este sentido, exponemos la experiencia de participación que contextualiza este trabajo de investigación. Presentamos el proceso de Presupuestos Participativos con Infancia y Juventud de Sevilla. Un proceso social pero que se dinamizó desde uno de los espacios de socialización de la infancia, desde sus centros escolares. Por ello, resultó una experiencia real de apertura de la escuela al entorno para la mejora y transformación de éste.

A partir de este proceso, algunos centros educativos organizaron diferentes acciones participativas que mostramos al final del capítulo para evidenciar la posibilidad de poner en práctica espacios de participación en los centros educativos de primaria. Estas experiencias provocan la transformación de los centros. Los niños y niñas no pasan por los colegios sino que hacen vida en ellos; son espacios donde realmente se construye y se transforma.

3.1. Escuela como espacio de gestión participativa

En la Educación Primaria nos encontramos en un momento intermedio dentro del proceso de socialización. Los niños y niñas ya han asumido valores básicos dentro del entorno familiar y en la escuela pueden comenzar a ejercer

su función de miembros de una sociedad democrática que gestiona y administra sus intereses colectivamente.

La participación de la infancia no está al servicio exclusivo del aprendizaje de la democracia y los valores éticos y morales que sustentan nuestro modelo de sociedad, es también una metodología de aprendizaje social y escolar que facilita el conocimiento e interpretación de las relaciones sociales y del medio en el que se vive, para la integración y adaptación al mismo. Es un ejercicio práctico de los Derechos de la Infancia, como presentamos en el capítulo anterior. Pensamos que la escuela es el lugar fundamental donde esos Derechos se pueden ejercer, no sólo que se contemplen en los proyectos de centro sino que haya estructuras que los garanticen y que faciliten su puesta en práctica desde un sentido de participación autónoma, crítica y transformadora por parte de la infancia y del profesorado.

El aula y el Centro, en general, son los marcos idóneos para el desarrollo del aprendizaje democrático. Desde la gestión compartida de los recursos del aula, hasta el análisis de los problemas y búsqueda de alternativas en las reuniones de clase, es muy amplio el conjunto de actividades que la escuela brinda al aprendizaje democrático.

Entendemos que, si la participación es algo que se aprende en la práctica, este aprendizaje se desarrolla e interioriza paulatinamente. Es decir, con el tiempo, si iniciamos el aprendizaje en el aula, la participación de la infancia trasciende las paredes de la misma para comprender y actuar sobre el conjunto: el centro. Se trata de entender la participación como un proceso, no como algo puntual. La educación desde la participación permite ampliar los campos de acción de los estudiantes como ciudadanía actual, no meramente, como ciudadanos del mañana (García-Pérez, 2013). Pensar en la infancia como presente y como agentes de cambio en el aula, el centro y la comunidad.

3.1.1. Gestión participativa del aula.

El aula es espacio para el aprendizaje, la distribución de tareas: la gestión del material, la organización del mobiliario, delimitación de necesidades, la administración de recursos, la colaboración con el profesor, con los iguales, con el centro. En este sentido, la aportación del movimiento de escuelas democráticas, que ya presentamos en el capítulo primero, es muy rica y valiosa.

En la actualidad el espacio que se deja para la participación dentro del currículo escolar, queda en la mayoría de los casos reducido a la tutoría. Espacio que queda recogido según la autonomía de cada centro. Es decir, que cada centro de educación primaria organiza sus horarios escolares pudiendo asignar una hora semanal a la tutoría o no. Desde este trabajo de investigación apostamos por una gestión participativa del aula de una manera transversal. Que se pueda realizar no sólo en el horario de tutoría, sino en todas las asignaturas.

En este sentido, la docencia ha sido concebida como una profesión o un oficio eminentemente de aula, correspondiendo al director o directora la comprensión y el manejo de la institución escolar como totalidad. Por otro lado, se ha dicho siempre que cada maestro y maestra goza de “autonomía” en el aula. Cada docente organiza y gestiona sus clases de manera diferente.

Por ello, creemos que es función del docente favorecer la participación de la infancia en el aula para que ésta adquiera cada vez mayor protagonismo. Trabajar desde el paradigma del protagonismo infantil supone facilitar su participación de una forma integral (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003). Para ello, podemos contar con algunos criterios que nos ayudarán a diseñar las clases fomentando el protagonismo.

Por un lado, podemos ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de recibir información sobre los espacios y acciones en las que participan y/o pueden participar. Una de las premisas que ofrecen la capacidad de participar es la información. Se trata de mostrar el aula como un espacio participativo.

La infancia, además, tiene que saber que en el aula se reconoce su voz y su capacidad de proponer ideas o acciones. Por ello, es fundamental que se produzcan en las mismas asambleas y debates en los que, tanto el profesor como los estudiantes, puedan expresarse y hacer propuestas.

Si abrimos la posibilidad de que cada persona exprese sus opiniones y surjan diversas propuestas, aparece la necesidad de elegir entre estas. Por ello, otro de los criterios que debemos tener en cuenta es respetar la capacidad de elegir de la infancia. Esto favorece el ejercicio de toma de decisiones. Las votaciones y los consensos son herramientas que pueden estar presentes en el aula para promover las elecciones.

Otro de los criterios que nos planteamos es fomentar el conocimiento acerca de los derechos de la infancia y dar la posibilidad de reclamar sus propios derechos. En este sentido, los centros escolares y, en este punto, las aulas en concreto han de ser espacios en los que los Derechos de la Infancia sean puestos en práctica. No sólo como algo que se recoge de manera simbólica en el plan de centro sino como manera práctica de entender el papel de la infancia en los centros.

De esta manera, surge el reconocimiento de la capacidad de asumir responsabilidades individuales y grupales. Formar parte del aula y de los procesos de aprendizaje favorece que la infancia se apropie de sus responsabilidades. En primera instancia de manera individual, cada persona reconoce su rol en el aula y su capacidad de participación. En un segundo paso, una vez cada persona participa, aparece el grupo y la responsabilidad de cada persona como parte del mismo. Se crea un ambiente de aula como un espacio en el que desde las individualidades de cada persona se aporta y se enriquece el grupo.

También es importante que los estudiantes puedan analizar y cuestionar la realidad del aula. El desarrollo de la visión crítica a la que hacíamos

referencia al hablar de la educación como desarrollo integral de la persona es vital para que el aula sea un espacio transformador y vivo.

En este sentido, como último criterio se impone dar la posibilidad a la infancia de influir en los procesos de transformación social. Promover este tipo de participación supone, más allá de los procesos de aprendizaje, una serie de implicaciones sociales y que todos y todas podemos aportar nuestras pequeñas acciones para lograr que dichas condiciones o cambios sociales se den.

Esta forma de concebir y abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción del conocimiento la podemos definir como metodología participativa. Esta forma de trabajo concibe a los participantes de los procesos como agentes activos en la construcción y reconstrucción del conocimiento y no como agentes pasivos, simplemente receptores.

Esta metodología parte de los intereses del estudiante y lo prepara para la vida diaria. Este enfoque metodológico, que se basa en la teoría de Piaget (1970), promueve y procura la participación activa y protagónica de todas las personas que integran el grupo – incluyendo al docente – en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para facilitar esta participación activa del aula y la emergencia de la pluralidad de saberes presentes en el grupo, se utilizan dentro de la metodología participativa, técnicas dinamizadoras que ayudan a la consecución de dichos objetivos metodológicos y otros objetivos específicos. Estas técnicas que deben ser motivadoras, movilizantes, lúdicas, creativas y democráticas, deben partir de los sentimientos y pensamientos; de las actitudes y las vivencias cotidianas de la infancia para generar la posibilidad del desarrollo personal y de la transformación social.

Trabajar desde esta perspectiva conlleva una serie de beneficios individuales para los niños y niñas y de ventajas como grupo social. Pero no sólo se beneficia la infancia sino que también el profesorado se beneficia al favorecer la participación. Se tiene la concepción errónea de que el fomento de la participación implica más trabajo para el docente. En un principio podemos necesitar preparar las actuaciones y ser pacientes en el sentido de dejar a cada niño o niña encontrar su espacio en el grupo y la manera en que se expresa mejor.

Una vez que el proceso participativo está en marcha y la infancia se va apoderando de sus capacidades de participar el trabajo del docente disminuye. El peso de la clase ya no recae solamente en él como “sabio” sino que hay un reparto de funciones y de responsabilidades. La infancia empieza a saber gestionar su aprendizaje y coordinarse en grupo, y la figura del docente pasa a ser un guía, un asesor, un facilitador.

Es en este escenario donde se desarrollan y aparecen las capacidades de la infancia para ejercer su participación. A partir de esta participación de aula podemos hablar de una infancia que puede formar parte de la gestión del centro educativo.

3.1.2. Democratización del centro educativo.

La escuela debe favorecer el aprendizaje democrático democratizando su funcionamiento, es decir, abriéndose a la participación de los elementos que la componen, dando satisfacción a sus intereses, permitiendo la coordinación, gestión y administración conjuntas. Una escuela en la que predominen actitudes rígidas y autoritarias impedirá el aprendizaje de la democracia en el proceso de socialización fundamental de las personas. Además, respondería a un modelo de sociedad que no es el nuestro. La democracia, conquistada y consolidada en nuestro país, necesita un modelo de escuela abierta y participativa donde los hábitos democráticos que impregnan a las instituciones sociales sean ejercitados y aprendidos desde la infancia.

La participación infantil podemos promoverla de forma temprana y a partir de los seis años de edad, en la Educación Primaria. No cabe duda que son las escuelas los espacios naturales de la iniciación a la participación de los niños, al igual que el ámbito familiar, como ya hemos comentado con anterioridad. La sociedad democrática en la que vivimos exige escuelas democráticas, participativas y abiertas al pensamiento crítico. De esta manera, uno de los elementos esenciales que poseemos para pensar en un futuro con garantías reside en la educación y sus instituciones (Rubio Mayoral, 1999). Centros educativos en los cuales la infancia manifieste una posición de responsabilidad en el ejercicio de sus derechos y dispongan de un margen de libertad para establecer las normas generales y el establecimiento del régimen de vida en el centro.

Es tarea de las instituciones educativas y los centros escolares cuidar de los mecanismos de participación. Tal y como expresan Valderrama y Rubio (2014):

“El cuidado de los mecanismos de participación, depende en gran medida de un pensamiento educativo que favorezca la gestión operativa en cuestiones socioambientales que afectan a la infancia en su vida cotidiana y que estimule un equilibrio entre el pensar y el hacer” (p.3705).

En este sentido, podemos aportar algunas estrategias favorecedoras de la participación de los niños y niñas que sugerimos para su inclusión en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro y que garantizan el cuidado de la participación. Este reglamento, que es elaborado por cada centro, es el documento que recoge el conjunto de normas que regulan la convivencia y establece la estructura organizativa de la comunidad educativa, así como el instrumento que facilita el clima preciso para alcanzar las Finalidades Educativas, el desarrollo y aplicación del Proyecto Curricular de Centro. Es por ello que la participación de toda la comunidad educativa es fundamental para que se sienta como propio por todas las partes.

En primer lugar, han de subsanarse los problemas de falta de información que existe en los estudiantes respecto a la participación en el centro. Es necesario prever canales y formas de transmisión de la información. Los niños y niñas deben conocer, cada uno según su edad y capacidad, como

es el funcionamiento del centro y las posibilidades de participar, como funciona cada órgano, y deben aprender como se actúa y desarrolla una asamblea, un debate o diálogo colectivo.

Respecto a los Consejos Escolares, es importante posibilitar que los estudiantes tengan las herramientas y capacidades para participar en éste de manera plena. Por otro lado, debemos organizar los Consejo Escolares a través de metodologías que permitan a la infancia participar. Es fundamental abordar tres momentos importantes -antes, durante y después del Consejo-, es decir, cómo prepararlo, cómo intervenir y como transmitir a sus grupos de clase las decisiones adoptadas. Para ello es necesario la existencia de una estructura que vertebré al colectivo de los estudiantes del Centro. Proponemos para ellos el Consejo de Delegados y Delegadas.

Otra propuesta corresponde al órgano en sí. El Consejo debe adaptar su dinámica interna a los intereses y necesidades de todos los sectores representados. Al referirnos a la infancia, se trata de procurar que los temas estén adaptados a sus posibilidades de análisis e interpretación, sin manipulación ni ocultación, que tengan posibilidad de dar sus puntos de vista, presentar propuestas y de que el resto del Consejo las estudie con seriedad y detenimiento. También es importante que participe de las decisiones y de la posterior gestión de las acciones. Un Consejo Escolar vivo que represente una comunidad educativa democrática en la que todas sus partes participan plenamente.

Por otra parte, puede resultar muy interesante para la gestión participativa de los centros educativos de Educación Primaria su relación con la comunidad. La Educación Social, en su dimensión mediadora, puede facilitar los procesos educativos en las escuelas así como la articulación de las relaciones entre ellas y las comunidades locales en las que se integran (Caballo, M.B. & Gradaílle, R., 2008). Podemos analizar el papel de las instituciones escolares y de las administraciones locales como impulsoras de un proyecto educativo territorial en el que, junto con otros profesionales y agentes comunitarios, los pedagogos y educadores sociales están llamados a desempeñar un papel activo

Los animadores socioculturales de los barrios pueden desempeñar este papel. En Sevilla existe esta figura desde 2005 vinculada a los centros cívicos de la ciudad. La animación sociocultural, según Caride (2005) puede situarse como iniciativa que promueve el desarrollo humano y de todas aquellas propuestas que vayan en pos de un “desarrollo comunitario y local”. Esta propuesta facilita la relación y coordinación entre la escuela y el entorno cercano a la infancia con una figura de apoyo al profesorado que, según este autor, *“alienta la participación de las personas, de los grupos y de las instituciones en proyectos integrados de innovación y cambio social”* (p.83). Si entendemos la escuela como un espacio de transformación esta figura de apoyo es fundamental para promover y fomentar los procesos participativos en los centros.

Siguiendo a este argumento, también la colaboración de las familias puede ser muy positivo en este sentido. Según Ainscow & West (2006), uno de

los elementos más relevantes en el trabajo de escuelas con agentes externos y familias, es la capacidad de establecer una relación de trabajo positivo, donde todas las partes alcanzan acuerdos respecto de las estrategias a seguir para dar sustentabilidad al proceso de mejoramiento en la escuela. El propósito de la participación activa de la comunidad en un centro educativo es una tarea ardua que demanda un esfuerzo de docentes, familia, infancia y otros agentes. Además, se requiere una reorganización del centro, donde se permita la entrada y posterior participación a todos los agentes externos y familias que estén dispuestas a trabajar en estrecha colaboración con la escuela, lo que repercutirá de manera positiva en los estudiantes.

Estas son algunas sugerencias pero existe un conjunto amplísimo de estrategias para dinamizar y gestionar el funcionamiento del centro. Desde la gestión participativa de espacios comunes como la biblioteca o el patio, hasta la puesta en marcha de procesos participativos como organización de actividades, fiestas o el presupuesto del centro. Acciones en las que el profesorado, el equipo directivo, familiares y, sobretodo, la infancia pueden poner en marcha para hacer del centro educativo un espacio democrático. Algunas de estas acciones ya han sido una realidad en algunos centros de nuestra ciudad, tal y como presentamos en apartados posteriores de este capítulo.

Esta propuesta contrasta con la realidad que vivimos en muchos centros educativos. Existe poca cultura participativa en los centros y en la propia comunidad educativa, sólo hay que observar la pérdida de poder de los consejos escolares, el vacío de contenidos de éstos, la baja participación de la infancia y la juventud, así como de las familias. La figura de representación del delegado/a pasa casi desapercibida, en el aula. Se entiende la educación, en muchos casos, como reproducción y no como transformación social (Bruner, 1995). Así, vemos que la articulación entre los procesos y la cultura participativa en la escuela entra en conflicto con una visión del profesorado sobre la infancia que no reconoce su capacidad de participación, como si tuviesen poco que aportar, acrecentándose esta idea conforme bajamos en los niveles educativos, y nos referimos a los niños y niñas de menor edad.

Existe la idea extendida de que los contenidos escolares y la vida en el centro escolar, no tienen relación con la realidad social y la vida cotidiana, sino que por el contrario encontramos una gran separación entre ambos. Al trabajar contenidos, habilidades y actitudes relacionados con la participación, el conocimiento del medio urbano y la construcción de las propuestas, podemos transferir aprendizajes de nuestra vida cotidiana al conocimiento escolar y viceversa, favoreciendo una apertura de la escuela al entorno.

En este sentido, la figura del docente se convierte en clave. Organizar el centro de esta forma supone:

*“Se trata de un modelo de **concientización** que parte de hacer visible lo invisible, lo negado y ocultado para que infancia y juventud tomen conciencia de su papel social, y para que el mundo adulto asuma el reparto de poderes y la cesión de espacios, a la vez*

que se produce un diálogo intergeneracional con la implicación del mayor número de actores y actrices sociales.”

(Rubio, Valderrama & Limón, 2015 p.843)

Por ello, no hablamos solo de un cambio en la participación de la infancia y la juventud. Es fundamental también revisar el papel que los docentes desarrollan dentro de los centros escolares y cómo éste se tiene que rediseñar para facilitar los espacios de participación de toda la comunidad educativa.

3.2. El papel del docente en la gestión del centro

El éxito de la participación no depende tan sólo de la existencia de los canales y estructuras apropiadas ni de las actitudes y motivaciones que tenga la infancia hacia la ésta. Indudablemente, pensamos que corresponde al docente ser el facilitador de cambios en el contexto educativo, por ser la figura más significativa que se relaciona de manera directa con los estudiantes; entre otras cosas es el moderador en los espacios de discusión en el aula, es el guía, el orientador, es uno de los elementos que complementan el currículo.

La figura de un docente participativo no está muy consolidada en nuestra sociedad actual, aunque cada vez son más los centros y los claustros de profesorado que apuestan por un cambio en esta dirección. Hacemos referencia a la idea de que *el “educador de la sociedad del riesgo no está hecho; se tiene que ir haciendo ante la consecuencia de las necesidades y las interpelaciones que recibe el maestro responsable en esta situación”* (Mardones, 1999, p.95). Pensamos que el docente se debe construir a partir de su entorno y de la nueva demanda social. Ser agentes de cambio en sus centros escolares y facilitar espacios de participación. La idea anterior es expresada también por Zemelman (2005) de la siguiente manera: *“Estimular a ejercer como sujeto en nuevos espacios que no se circunscriben a contenidos de verdad, sino que encaminan la necesidad renovada para ser sujeto”* (p.14). Nuevos espacios que se van creando y recreando con la participación, no sólo del docente o de la infancia, sino de toda la comunidad educativa.

En este sentido, podemos considerar al profesor como gestor de procesos de aprendizaje. También lo consideramos guía y orientador. El docente debe incluir en su nuevo rol la capacidad de ampliar la información, poder contextualizarla, así como ejecutar, vincular y aplicar lo aprendido a la realidad o el entorno social, económico, político, cultural y actitudinal.

La figura del docente, además, es promotora de valores éticos y morales. En este sentido, esta necesidad de experiencias de participación, no sólo es apremiante para la infancia y juventud, también lo es para el profesorado. Cada persona parte de sus propias experiencias de participación. Por ello, es necesario que el docente sea también una persona participativa en su propia realidad.

Por último, el docente deberá ser capaz de crear opciones que permitan solucionar situaciones nuevas e innovadoras que se presenten; por lo que es necesario adaptarse a las circunstancias cambiantes del contexto. Ser creativo

y flexible para poder adaptarse al medio son roles importantes cuando hablamos del docente en procesos participativos.

Todos estos roles fundamentales crean la necesidad de una constante actualización del profesorado. La formación inicial de docente tiene que ir adaptándose con el transcurso de los años. Por otro lado, esta formación inicial no abarca los cambios sociales que se van dando en los últimos tiempos ni la necesidad de una nueva cultura escolar desde la participación y la democracia. Por ello, el profesorado, además de los cursos que ofrecen los Centros de Profesorado, demanda la necesidad de la formación continua y de una variedad de cursos y seminarios que abarquen los intereses y las necesidades que surgen en los centros, como pueden ser metodologías participativas, gestión de centro, educación emocional, educación ambiental o trabajo por proyectos entre otras.

El camino del docente está en construcción, por lo que es válido mencionar que existen nuevos retos en la actuación profesional del docente. La formación permanente del docente debe entenderse, pues, como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa y adecuada a los contextos educativos y sociales proporcionándole la profesionalización de su labor.

3.2.1. Competencias participativas docentes

En el marco de esa profesionalización se demanda un tipo determinado de docente. Una persona autónoma, capaz de responder a los intereses y necesidades planteadas por la infancia y por una sociedad en constante movimiento, por los avances de las disciplinas que constituyen su saber y por los procesos interactivos y de desarrollo de los actores comprometidos en la tarea educativa (Camargo et. al, 2004). Un docente que esté convencido de la importancia de la participación infantil y que posea las herramientas necesarias, o la inquietud para formarse, que posibilite espacios de participación en el aula y en el centro.

Para fomentar la participación no es suficiente con adquirir y consolidar un pensamiento crítico y reflexivo. Es necesario dar un paso más y hacer conscientes a los estudiantes de la necesidad de involucrarse en un proceso de mejora personal y educativa mediante la participación. Para ello, es necesario el desarrollo de competencias específicas en la infancia, pero también en el profesorado. En este sentido se apunta el fomento del desarrollo de dos tipos de competencias (Veldhuis, 1997; Naval, 2000). Por un lado las *Competencias intelectuales* que facilitan la conquista del pensamiento crítico, ayudándoles a ser ciudadanos reflexivos capaces de plantear una crítica abierta y constructiva ante las realidades sobre las que reflexionan. Entre estas competencias destacarían, entre otras, el liderazgo personal, la integridad y la capacidad de tomar decisiones. Y por otro lado, las *Competencias participativas* que ayudan a los estudiantes y al profesorado a incrementar su compromiso cívico y a ejercer una ciudadanía activa de un modo responsable. Entre éstas destacan especialmente las habilidades de comunicación, las habilidades de

negociación, la capacidad de resolución de problemas y conflictos, la iniciativa, y el trabajo en equipo.

Al referirnos a las competencias participativas del docente hemos señalado que destacan por un lado, las habilidades de comunicación. Estas habilidades se refieren a la capacidad de informar, para que los estudiantes tengan toda la información en relación a la nueva forma de trabajar y gestionar el aula y el centro. También la capacidad de saber escuchar. Hay que estar abierto a recibir todo lo que los estudiantes tengan que decir. Hemos comentado en algún momento que la participación es un proceso y no una acción puntual, en este sentido y esto requiere un aprendizaje. Puede que en los primeros momentos las informaciones, propuestas, demandas, sean muchas y de muchos tipos, pero con el desarrollo de la participación estos discursos se van centrando y la infancia desarrolla una actitud crítica que le permite afinar.

Por otro lado, las habilidades de negociación también aparecen dentro de las competencias participativas. Una vez que se abre la posibilidad de participar en la gestión de los centros pueden surgir muchas propuestas, ideas, necesidades. De aquí que el docente tiene que tener la capacidad de saber negociar y asesorar sobre las mejores posibilidades.

También es importante la capacidad de resolución de problemas y conflictos. El desarrollo de procesos participativos no garantiza que desaparezcan los problemas y conflictos en los centros educativos. Los reduce considerablemente, y además, se genera otra manera de resolverlos desde la participación de toda la comunidad educativa.

Otra de las habilidades que vemos necesarias en los docentes participativos es la iniciativa. En la actualidad la puesta en marcha de procesos participativos no está regulada ni estructurada desde las instituciones educativas y entran dentro de la autonomía que cada centro posee para su gestión. Por ello, en los centros en los que el equipo directivo y el claustro tengan iniciativas en este sentido será más fácil incorporar este tipo de procesos desde la participación.

No obstante, aun siendo todas ellas de gran importancia para promover una actitud participativa, la competencia de trabajo en equipo es central, ya que en la actualidad es una de las formas para desarrollar y optimizar el trabajo más empleadas no sólo en el entorno educativo sino también en el entorno profesional, así como para impulsar acciones de mejora en las organizaciones y colaborar más eficazmente en la mejora de la sociedad.

3.2.2. Transformación de la práctica docente.

Esta propuesta socioeducativa basada en la participación puede implicar diversos **cambios en los educadores** que participan en relación con su práctica educativa. En este sentido, provoca el análisis y detección de injusticias sociales, educativas y culturales que se reproducen en el sistema educativo y que se promueven en cuanto al reconocimiento de los derechos de

la infancia y su capacidad de participación. Los docentes se transforman así en agentes de cambio en los centros educativos que favorecen la participación infantil.

Por ende, se produce el reconocimiento del estatus de ciudadanía de la infancia y la juventud, con criterio, intereses, ilusiones y capacidades para cambiar la realidad. Se valoran los beneficios de la participación de este sector de la población. Por lo tanto, se produce una visibilización del papel de la infancia en los centros escolares.

Por otra parte, provoca el fomento del respeto a las ideas y opiniones que parten de los estudiantes. Y se promueve el desarrollo de las habilidades dialógicas y comunicativas de la infancia.

En relación a los contenidos curriculares, se produce la incorporación de contenidos de marcado carácter sociopolítico y ético al currículo escolar en áreas de conocimiento afines. De esta manera, se trabaja de manera transversal la educación para la ciudadanía y los conocimientos democráticos. Por ejemplo, puede fortalecer y apoyar iniciativas de innovación curricular en asignaturas troncales como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, o en la asignatura específica Valores Sociales y Cívicos, o a partir de quinto curso, en la asignatura de libre configuración autonómica Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (según lo dispuesto en el artículo 10 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo). Así mismo, se pueden incorporar estos contenidos en tutorías.

Por otro lado, pueden identificar las dificultades para que infancia y juventud puedan hacer uso de los espacios públicos, sobre todo en relación a la oferta de actividades según barrios y edades. Realizar un análisis de esas dificultades y desarrollar propuestas de mejora y cambio.

En definitiva, podemos observar cambios en la relación entre el profesorado y los niños y niñas respecto a la capacidad de escucha y la resolución de conflictos sobre los comportamientos y las actitudes que se tienen en el aula y el centro. El fomento de la participación genera una nueva forma de relación, no sólo entre profesorado e infancia, sino entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La educación y el profesorado tienen una labor fundamental ya que están llamados a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y contribuir a la formación ciudadana y democrática.

“Una mayor y mejor contribución del sistema educativo y de la actuación de los educadores a la construcción de la modernidad, la democracia y la apropiación de saberes pertinentes a nuestro modelo de desarrollo, significa un incremento en la calidad de la educación”
(Toro 1996, p.6).

En este sentido, una de las claves de este reto es crear canales entre la escuela y el entorno para contribuir de manera práctica a la formación de ciudadanía de pleno derecho. La experiencia de participación infantil que

contextualiza el presente trabajo de investigación y los procesos participativos que se generaron en algunos centros educativos, que presentamos en el siguiente punto, fueron uno de esos canales de participación de apertura en los que la infancia se apodera de su condición de ciudadanía.

3.3. Experiencias desde la participación infantil

3.3.1. Proceso de investigación y dinamización de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla

El presente trabajo de investigación está enmarcado dentro de una experiencia de participación concreta, en el proceso de investigación y dinamización de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla durante los años 2005 al 2007. Este proceso se realizó desde el Grupo de Investigación “Educación de personas adultas y desarrollo” perteneciente al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación. En este grupo, entre otras reflexiones, planteamos la necesidad de nuevas metodologías y nuevos enfoques prácticos en el desarrollo de personas capacitadas para ser transformadoras de su sociedad. Por ello, se vio este proceso como una oportunidad, como un texto que nos sirviera de pretexto, para la formación de la ciudadanía en el ámbito escolar y social. A partir de aquí, se forma el Equipo de Presupuestos Participativos con infancia y juventud: Laboraforo³.

En este equipo de trabajo contamos con la dirección de la profesora Dolores Limón Domínguez (directora del grupo de investigación y del proceso) y con la coordinación y asesoramiento de José Luís Carrasco Calero (psicólogo social). Además, el educador César Muñoz era asesor externo del proceso y el cual también realizó, en diferentes momentos del proceso, una evaluación del mismo y diversas sesiones de formación.

La estructura horizontal del equipo era una característica fundamental. Cada persona desarrollaba tareas específicas y comunes relacionadas con la investigación y la dinamización del proceso de investigación acción emancipatoria, que pretendía generar las condiciones más adecuadas para poder hacer efectiva la participación intergeneracional de las ciudadanías que conviven cotidianamente en los barrios y las instituciones.

El trabajo en los barrios e instituciones educativas de Sevilla fue realizado de forma territorial. Es decir, no realizamos un trabajo común en todas las zonas de Sevilla, si no que quisimos conservar la riqueza e idiosincrasia de cada una de éstas. En este sentido, cada persona miembro del equipo fue responsable de la dinamización de diferentes zonas. El primer año,

³ La denominación de **Laboraforo** responde a un trabajo de enfoque grupal y cooperativo que realizamos en la ciudad. Nos recuerda al origen de los *foros* romanos, a partir de los cuales se construye y emergen las urbes, entre personas adultas que pretenden trabajar desde las distintas realidades que comparten niños/as, chavales/as y jóvenes y con el apoyo de sus experiencias vitales y profesionales. Todo este trabajo se hace cercano, significativo para nuestra vida cotidiana como *labor* desde la que acercar las realidades de personas de todas las edades.

2005, se inició con un equipo territorial de tres personas. De esta forma, Rocío Valderrama era responsable de las zonas de Amate, Alcosa, San Pablo-Nervi3n, Casco Antiguo, San Jer3nimo. Por otro lado, Jorge Ru3z llevaba la dinamizaci3n de Su Eminencia, Pol3gono Sur y Pino Montano. La dinamizadora de los barrios de Bellavista, Los Bermejales, Torreblanca, Triana y Los Remedios fue Mercedes Rubio.

El compromiso educativo, que adquirimos en el trabajo en profundidad realizado en los centros educativos y en los barrios durante este tiempo, provoc3 la necesidad, por parte de vecinos, vecinas y profesorado, de ampliar el proceso a otras zonas de Sevilla en las que no se hab3a llegado. Esto hizo que el equipo fuera evolucionando y creciendo hasta estar formado por seis personas. Estas personas se hicieron cargo de diferentes tareas de apoyo, en algunas zonas, y de la ampliaci3n del proceso en otras. En este caso, Carolina Montero se responsabiliz3 de la dinamizaci3n de Sevilla Este, Palmete y Macarena. Pablo Gal3n, que tambi3n llevaba un proceso de ocio alternativo en San Jer3nimo, apoy3 las zonas de San Pablo y dinamiz3 el entorno de Torre del Agua y Pol3gono Sur. Por 3ltimo, Eva Ram3rez, que igualmente dinamizaba un proceso de ocio alternativo en Torreblanca, se responsabiliz3 de la zona de Nervi3n y apoy3 la experiencia participativa en Sevilla Este. Tambi3n han formado parte de este equipo temporalmente Carmen Ochoa (fil3sofa y pedagoga) e Irene Bejines y Laura D3az (animadoras socioculturales), con diversas tareas, funciones y compromisos que beneficiaron el trabajo realizado.

Todo empez3 con la apuesta pol3tica de una fuerza pol3tica de izquierdas en la ciudad de Sevilla, Izquierda Unida (I.U.). Mediante un acuerdo de gobierno con el Partido Socialista Obrero Espa3ol (P.S.O.E.), deciden poner en marcha el Presupuesto Participativo durante el a3o 2004. A partir de octubre de este mismo a3o, se plantea la iniciativa del 3rea de Participaci3n Ciudadana, bajo la responsabilidad de I.U., de implicar en este proceso a toda la ciudadan3a incluyendo las edades m3s peque3as. De modo que, mediante un convenio de colaboraci3n con el Grupo de Investigaci3n, "Educaci3n de Personas Adultas y Desarrollo", citado anteriormente, se pone en marcha un proyecto de investigaci3n y dinamizaci3n sectorial en los Presupuestos Participativos de Sevilla.

Trabajamos en coordinaci3n con los t3cnicos de la administraci3n, responsables pol3ticos, Equipo de los Presupuestos Participativos PREPAR, quienes trabajaban desde el a3o anterior en el proceso con toda la poblaci3n en general y el resto de los/as profesionales que se encuentran implicados en estos Presupuestos Participativos en base a los convenios suscritos entre otros departamentos de la Universidad y el 3rea de Participaci3n Ciudadana del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Desde un principio este proceso de participaci3n ha encontrado su sentido en las miradas, ilusiones, sue3os, sentimientos, contradicciones, conflictos, reflexiones, ideas, relaciones sociales, procesos educativos, negociaciones, intercambios y convivencias que se provocaron en los distintos barrios de Sevilla. Aun as3, hemos contado con las dificultades propias de cualquier experiencia de participaci3n, en su fase inicial.

Por un lado, existe desconocimiento de este proceso entre las personas que forman estos sectores de población. Además, las campañas de información son insuficientes y descontextualizadas para llegar a estas personas. Este espacio de participación siempre ha estado cerrado a la infancia, por lo tanto, se carece de formación para participar en estos contextos asamblearios. Y en este sentido, las dinámicas y técnicas al uso en el proceso general de Presupuestos Participativos no servían para que estos sectores se sientan identificados en él y miembros del mismo.

Por ello, se necesitó una metodología específica para dinamizar la participación en estas prácticas. Pero existe una falta de materiales educativos para formar y dinamizar a estas personas, haciendo posible su participación en los Presupuestos Participativos. Por último, hay que tener en cuenta los espacios y modos de participación; los símbolos, los ritmos y lenguajes son diferentes a los que habitualmente se eligen para los programas institucionales.

Los participantes fueron los protagonistas del proceso de participación en sus barrios, siguiendo la metodología DESDE/CON que nos planteaba Muñoz (2004). **DESDE** sus ideas, sueños, ilusiones, intereses y también, miedos, dudas... **CON** el apoyo del mundo adulto. De este modo, y durante tres años, se organizaron en los barrios Foros de actividades; se realizaron campañas de información (con carteles, folletos, periódicos) de cada paso del proceso - desde los foros, las propuestas realizadas en cada barrio, los resultados de las asambleas sectoriales de infancia, asamblea de zona- ; se organizaron las Asambleas Sectoriales de Infancia y Juventud; se creó una asociación juvenil que parte de una red de grupos motores como es la Plataforma GMS (Grupos Motores de Sevilla); y se organizaron encuentros y foros (a nivel nacional e internacional).

Los participantes en este proceso participativo los podemos definir desde dos niveles: los directos y los indirectos. En este primer nivel se encuentran la infancia y juventud de Sevilla que durante el proceso han participado desde algunas entidades sociales y educativas como: centros educativos, asociaciones, club deportivo, escuelas taller y otros colectivos, con especial dificultad para participar en estos procesos y aquellos/as que han formado parte de los grupos motores de los barrios. Por otro lado, como participantes indirectos se entienden a todas aquellas personas que han formado parte del proceso de dinamización por su grupo de referencia como las familias, las AMPAS, el profesorado de los centros educativos, educadores de las entidades y asociaciones, entrenadores de los clubes deportivos, animadores socioculturales y directores de los centros cívicos, estudiantes de Pedagogía.

El siguiente organigrama pretende mostrar con más exactitud cómo estaba estructurado el proceso de participación con la infancia y juventud de Sevilla:



Figura 3.1: Organigrama proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla. Elaboración propia.

A partir de esta figura ilustrativa vamos a presentar en qué ha consistido la dinamización y participación de infancia y juventud de Sevilla en los Presupuestos Participativos. También se explicarán cuáles han sido los espacios creados para la participación de este sector de la población y su incorporación al proceso general junto con las personas adultas.

En primer lugar, nos acercamos al **grupo clase o taller** como espacios principales de socialización de estas personas. Contactamos con los Centros de Educación Infantil y Primaria y los Institutos de Enseñanza Secundaria. A través de reuniones y entrevistas con el profesorado les explicamos el pre-proyecto y la dinámica de participación ciudadana que se quiere poner en marcha en colaboración con ellos. En el acercamiento a los centros educativos han sido muy diversas las actitudes, sensibilidades, predisposiciones y compromisos que el profesorado ha mostrado con el proceso de participación. Desde directores que nos aseguraron que en sus centros no se participa o que este proceso era anticonstitucional, hasta profesores y profesoras que han hecho suyo el proceso en su práctica educativa, en sus aulas, en sus centros. De manera que vieron en él una posibilidad de incorporar los principios de una educación democrática de una manera real. Por otro lado, era la oportunidad

de acercar la escuela al barrio y de este modo hacer que los aprendizajes escolares sean significativos para los niños y niñas.

También en el tejido social contamos con la colaboración de algunas asociaciones que vieron en este proceso una manera de integrar sus talleres y sus actividades en el barrio. Infancia y juventud de diferentes asociaciones participaron formando parte en los grupos motores.

A partir de esta coordinación y asesoramiento con las entidades educativas, los niños, niñas y jóvenes en los que surgió la curiosidad por participar en el proceso constituyeron los **grupos motores**. Éstos eran grupos de niños, niñas y jóvenes que se reunían en un sitio significativo del barrio como el Centro Cívico o algún colegio o instituto cercano a ellos. En este espacio de participación, fuimos profundizando en la autogestión, ya que cada año se fueron encargando de organizar y gestionar más actividades y eventos dentro del proceso como aprendizaje de estrategias para fomentar la participación social. Se fomenta la capacidad autónoma a la que hacíamos referencia en el capítulo primero y que, según Freire (1985), posibilita el desarrollo de la persona. Por ello, a lo largo del proceso las participantes han ido creciendo en autonomía y responsabilidad, sin perder la frescura y la creatividad propias de su edad.

En este sentido, era el grupo motor el encargado de dinamizar y animar en sus barrios para que participaran el mayor número de personas posibles. Esto se organizó a través de la difusión de la información de todos los eventos y momentos importantes del proceso como fiestas, asambleas, reuniones del grupo... La difusión de esta información la realizamos mediante carteles, octavillas, en algunos barrios se elaboraron periódicos, anuncios, cartas informativas, entre otras acciones. Esto proporcionó a los participantes habilidades en cuanto a cómo hacer llegar la información a las demás personas, y en su expresión escrita y hablada, un desarrollo del proceso dialéctico necesario para expresarse ante su entorno para ser agentes de cambio en él.



Figura 3.2. Desarrollo de habilidades sociales.
*Adrián, Alberto, Álvaro y Nacho, miembros del Grupo Motor
Pegada de carteles por el barrio de Los Bermejales - Marzo 2006*

También el grupo motor era el espacio en el que se organizaba todo el proceso asambleario. Es decir, era la propia infancia y juventud, quien prepara, junto con los dinamizadores del Equipo y, en muchos barrios, junto con las animadoras socioculturales todo lo necesario para llevar a cabo la Asamblea sectorial de Presupuestos Participativos en sus barrios.

Estos grupos se conformaron como espacios donde poder desarrollar el pensamiento complejo. Las destrezas que fueron desarrollando, en este sentido, fueron muchas: como la capacidad de hablar en público, la responsabilidad, el trabajo en grupo, entre otras. Además, dentro de estos grupos, pudieron relacionarse y conocer personas de otros colegios de su barrio y de otros barrios de Sevilla que vivían, desde sus experiencias y sus realidades, el mismo proceso de participación.



Figura 3.3. Fomento de la capacidad de expresión y hablar en público.
Autonomía en la realización de actividades.
*Pablo Álvarez como uno de los organizadores y guía turístico
en el recorrido por el centro de la ciudad.
III Foro de Experiencias en Participación, Sevilla – Noviembre 2007*

Como resultado del trabajo con los grupos motores surgieron una serie de espacios de participación tanto a nivel de barrio como de ciudad. Estos fueron los foros de actividades, los encuentros de Grupos Motores, los foros de experiencias y la Plataforma de Grupos Motores de Sevilla, que describimos a continuación:

Los **foros de actividades** eran espacios de encuentro de la infancia y juventud, del barrio o distrito, organizados y dinamizados desde los grupos motores. En él se intercambiaban experiencias, se daban a conocer todas las propuestas realizadas, se realizaban actividades, juegos, para dinamizar la participación. Se trataba de un lugar de convivencia fuera del ámbito escolar, de modo que el proceso se acercaban a la realidad de cada barrio. Estas fiestas se realizan en los Centros Cívicos, colegios, institutos o parques del barrio. La infancia y juventud se apoderaban de espacios comunitarios. Durante los tres años del proceso, este foro significó mayor protagonismo de este sector de la población. La organización de estos foros promovió un desarrollo progresivo de su participación. En el primer año propusieron lo que les gustaría que hubiera, pero en los años siguientes fueron los miembros del grupo

quienes organizaron, gestionaron y realizaron la difusión y las actividades de ese día. Las decisiones para organizar estos foros se tomaba mediante el diálogo y el consenso. En el aspecto educativo significaba para los participantes una experiencia de participación real en la práctica donde trabajan en grupo, eran responsables, enseñaban a los demás mediante los talleres que ellos hacían, intercambian experiencias, se relacionan con otras personas y todo ello en un ambiente lúdico.

Otro espacio de participación, éste a nivel de ciudad, fueron la organización los **Foros de Experiencias**, jornadas en las que se intercalaron conferencias, mesas redondas, talleres, y que fueron co-organizadas entre el Equipo Laboraforo y los diferentes grupos motores de la ciudad. Se realizaron en diferentes lugares de la ciudad, espacios que han resultado muy significativos para las personas que han participado, como el salón colón del Ayuntamiento de Sevilla, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, el Centro Cívico de la Buhaira, la hacienda La Albarrana del parque Miraflores y el cortijo del parque del Alamillo.

Éstos fueron una oportunidad para encontrarnos infancia, juventud, profesorado, educadores, personas adultas, familiares, técnicos y políticos para reflexionar, dialogar, debatir, construir estrategias de dinamización y apoyarnos entre personas y profesionales que deseamos transformar nuestra realidad desde el día a día en nuestro centro educativo, asociación y administración. Para todas las personas que participamos fueron, además, experiencias educativas muy importantes. Muchos de los miembros de los grupos motores participaron en mesas redondas y conferencias transmitiendo sus experiencias, dinamizaron talleres para los participantes en los foros y actuaron en toda la organización de los mismos. Toda esta vivencia hace que se desarrollen habilidades como el trabajo en grupo para que todo salga bien, la autonomía al ser capaces de transmitir sus propias experiencias y llevar grupos de trabajo y talleres, la autoestima cuando son protagonistas de espacios importantes, entre otras.



Figura 3.4. Empoderamiento y protagonismo de infancia y juventud.
Mesa de experiencias en participación desde los colegios y los barrio.
I Foro Internacional de Experiencias "OKUPando ciudadanía"
Salón Colón – Ayuntamiento de Sevilla – Octubre 2006

Durante los tres años del proceso se realizaron tres foros de experiencias, siendo uno de ellos, el del año 2006, de carácter internacional. En ellos participaron, además de personas de Sevilla, otros niños, niñas y educadores/as que en sus pueblos o ciudades llevan a cabo procesos de participación, como de Augbane, (Marsella, Francia); en la organización y gestión en los Centro Cívicos Juveniles o la experiencia del teatro social infantil de Asilah (Marruecos). También han participado personas de diferentes lugares de España como de Córdoba con los Presupuestos Participativos de infancia (que se diferencia de la de Sevilla en que este sector de la población tiene un presupuesto a parte para las propuestas que ellos decidan y no participan en el proceso general) y de Barcelona, en la participación en el Centro Cívico del barrio del Rabal.

De los grupos motores también surgieron los **Encuentros de Grupos Motores**. Uno de los grupos, en concreto el del barrio Polígono Sur, propuso organizar esta experiencia el primer año del proceso. A partir de ahí, realizamos a lo largo de este proceso un total de siete encuentros. En estos encuentros se posibilita que niños y niñas de otros barrios de Sevilla se conociesen y se relacionasen, intercambiaban experiencias, conocían la realidad de otros barrios diferentes a los suyos.

Vemos en este modo de participación un modo práctico de socialización. Son días donde los diferentes grupos motores de la ciudad podían encontrarse y muchos de estos encuentros fueron organizados por ellos mismos. Tenían un carácter esencialmente lúdico, pero sin perder el carácter educativo por cuanto se refiere a que eran espacios donde evaluábamos el proceso, intercambiábamos aprendizajes, organizábamos talleres, fueron protagonistas y autónomos.

Los lugares donde se organizaron lo encuentros fueron: el Centro Cívico Tejar del Mellizo, en el barrio de Los Remedios; Centro Cívico La Buhaira, en el barrio de Nervión; el Parque Miraflores, en el barrio de La Macarena; n el parque del Alamillo. También realizamos tres encuentros fuera de Sevilla: dos en la aldea de El Rocío, en Huelva y uno en Sierra Nevada, Granada.



Figura 3.5. La participación como práctica de socialización.
*Niños y niñas de 12 zonas de Sevilla conociéndose y compartiendo experiencias.
I Encuentro de Grupos Motores de Sevilla.
El Rocío – Huelva – Abril 2006*

Una vez que las personas que participan en los diversos grupos motores de la ciudad de Sevilla se fueron conociendo en los diferentes Encuentros de Grupos Motores y Foros de Experiencia surgió la necesidad de seguir trabajando juntas y de crear su propio espacio de participación a parte del Presupuesto Participativo. Una alternativa a éste para seguir transformando sus barrios y como soporte de sus inquietudes y sueños. Este espacio de participación se concretó en la asociación juvenil **Plataforma GMS (Grupos Motores de Sevilla)**.

Esta asociación creó este espacio en relación a los siguientes objetivos:

1. Promover la participación.
2. Promover intercambios internacionales y socio-interculturales y así conocer gente.
3. Alternativas de ocio.
4. Conocimiento y experiencias entre asociaciones.
5. Mejorar nuestros barrios, distritos y ciudad, mediante procesos participativos.
6. Trabajar como un mismo grupo, divertirnos de forma lúdica y apasionante.
- 7. *Hacer realidad nuestros sueños, ilusiones y utopías.***

Otro de los momentos importantes del Presupuesto Participativo con infancia y juventud de Sevilla era la **Asamblea sectorial**. Ésta era el único órgano de decisión para las propuestas de este sector de la población en la que ellos participaban con voz y voto. Desarrollamos en estas asambleas un aspecto fundamental del concepto de participación, entendiendo, de esta forma, que la participación no es sólo un proceso de actuación sino también y fundamentalmente de toma de decisión (Cantero, 1991). De estas asambleas surgían las propuestas de la infancia que posteriormente se votaban en la Asamblea de zona y en la que sólo tenían la posibilidad de votación las personas mayores de 16 años.

El modo como se organizan estas Asambleas sectoriales era dinámico, creativo y divertido y fue evolucionando con las propuestas y mejoras de las personas que participaron, incluso aportaciones de familiares y educadores implicados en el proceso. Se plantearon como un *“mercadillo de propuestas”*. Estos mercadillos, que se organizaron entre el Equipo Laboraforo y los Grupos Motores, se desarrollaban en los Centros Cívicos de los barrios y en algunos colegios. Se disponían en mesas en las que cada proponente presentaba su propuesta de una manera creativa con dibujos, carteles, maquetas y desde su puesto la explicaba a las demás personas que participan en las asambleas.



Figura 3.6. Creatividad y adaptación del proceso participativo.
“Mercadillo de propuestas”

*Asamblea sectorial de niños/as, chavales/as y jóvenes de Bellavista – Los Bermejales.
Centro Cívico Bellavista – Sevilla – Abril 2007*

Este espacio de participación fue muy significativo para la infancia en lo que se refiere al desarrollo de su capacidad crítica. A través de las asambleas, el análisis de las propuestas que se presentan y la capacidad de decisión, se desarrollaba la participación en el sentido de participación efectiva (Dahl, 1999) al que hacíamos referencia en el capítulo primero. Ya que hablamos de la implicación de la infancia en su entorno como característica propia de la participación.

Una vez que eran elegidas las propuestas de cada zona, éstas se elevaban a la **Asamblea de Zona**. Esta asamblea era el órgano de decisión donde se votan las propuestas que todas las personas, vecinos y vecinas de todas las edades y de los diferentes barrios de la ciudad habían presentado. En este caso, sólo podían participar con su voto las personas mayores de 16 años.

Participando en las asambleas eran los propios vecinos y vecinas de Sevilla los que formaban parte de la gestión y organización de la ciudad. Esta experiencia les enseñaba el funcionamiento administrativo y político de la ciudad, siendo conscientes de toda la labor que el personal técnico y político realiza en nuestra ciudad. Por ello era considerado este proceso, no sólo como espacio de participación, sino también, como un espacio de formación ciudadana.

Por otro lado, también creemos interesante destacar que en estas Asambleas de zona era el momento de encuentro entre infancia, juventud y personas adultas, siendo por tanto un espacio intergeneracional. Esta experiencia supuso un reconocimiento y valoración mutua tanto del trabajo realizado por las personas adultas como por el de niños, niñas y jóvenes; y de respeto y escucha en cuanto que participan juntos y escuchan sus diferentes propuestas, opiniones, ideas.

En este mismo espacio de las asambleas, se elegían a los representantes del **Consejo de Ciudad y Distrito**, dos órganos formados por delegados que son vecinos y vecinas de los distintos barrios de la ciudad. Su función era valorar las propuestas aprobadas y hacer un seguimiento de las mismas para garantizar que éstas se realizaban correctamente. Para participar en estos órganos también existía un límite de edad y sólo podían presentarse a delegados personas mayores de 16 años. La representación de personas que había participado en el Presupuesto Participativo de infancia y juventud fue muy baja, por el límite de la edad, pero a su vez muy significativa. Participaron seis jóvenes que superaban el límite de edad impuesto. Para ellos y ellas, supuso una experiencia de relación de un modo diferente con personas adultas. En estas edades en las que las relaciones con el mundo adulto resultan más complicadas, tanto para unos como para otros adultos resultó un espacio donde romper estereotipos como que no es posible una comunicación entre personas jóvenes y adultas, y vivenciar que pueden existir puentes de unión y de intereses comunes entre todas las personas independientemente de la edad que tengan.

En la siguiente figura (3.7.) presentamos la cartografía social que se diseñó tras el primer año del proceso. Ésta recoge, de manera ilustrativa, todos los agentes sociales que participaron en la ciudad de Sevilla.

En definitiva, el proceso de participación en el Presupuesto Participativo con la infancia y juventud de Sevilla supuso la primera experiencia de este tipo para muchos de los participantes. El hacer realidad su participación en los espacios relatados significó para ellos:

“colaborar, participar, ayudar... todo esto nos aporta muchas cosas como colaborar en nuestro barrio, hacer amigos, conocer gente, sentirnos responsables y mucho más. Es por eso que seguimos este año en el grupo motor, y no contentos con esto estamos haciendo una asociación, Plataforma GMS, en la que nos reunimos varios niños/as, chavales/as y jóvenes de todo los grupos motores” (Márquez & Gallego, 2007 p.34)

Es evidente el valor educativo de este proceso para las personas que participamos en estos grupos como formación de una ciudadanía activa y como experiencia de participación. Experiencias que como hemos señalado durante este trabajo conforman nuestro “yo participativo” como estilo de vida.

Presentamos en la figura siguiente una cartografía social que se elaboró del proceso para visualizar la participación de la ciudad. Aparecen reflejados los centros educativos, distritos, centros cívicos y asociaciones que formaron parte del proceso durante esos años.

Además de las experiencias personales y grupales que emergieron del proceso, fue maravilloso cómo surgieron en diferentes centros educativos paralelamente procesos de participación donde los niños y niñas eran los protagonistas. Procesos que presentamos en el siguiente punto.



Figura 3.7. Cartografía social del proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla, 2004-2005. Elaboración propia (imagen en Anexo 7).

3.3.2. Experiencias de gestión participativa en centros educativos de Sevilla

En el marco del proceso de participación que hemos presentado se generaron diferentes maneras de coordinación con los centros escolares. Participamos en centros de manera informativa, es decir, la dinamización que se realizaba solamente se centraba en informar a los estudiantes de las actividades y eventos del proceso pero sin implicación educativa, ni con los docentes ni en las clases. Otra forma de participar en los centros era dinamizando en las tutorías principalmente, aunque en algunos casos también se participaba desde asignaturas como conocimiento del medio, inglés o música, pero sin la coordinación con el profesorado. En este sentido, éramos los agentes externos los que dinamizábamos en las clases pero sin la presencia ni la participación de los docentes. En otros centros la dinamización se realizaba en coordinación con el docente y era ésta figura la que se encargaba de la dinamización del proceso en las clases con el apoyo y asesoramiento de los dinamizadores externos y con la participación en ocasiones de éstos en las clases. Por último, surgieron diferentes propuestas en algunos centros educativos que se empoderaron de los procesos participativos y que pusieron en marcha diferentes formas de gestión participativa.

Experiencias de gestión participativa en los centros educativos de Sevilla (2005-2007)

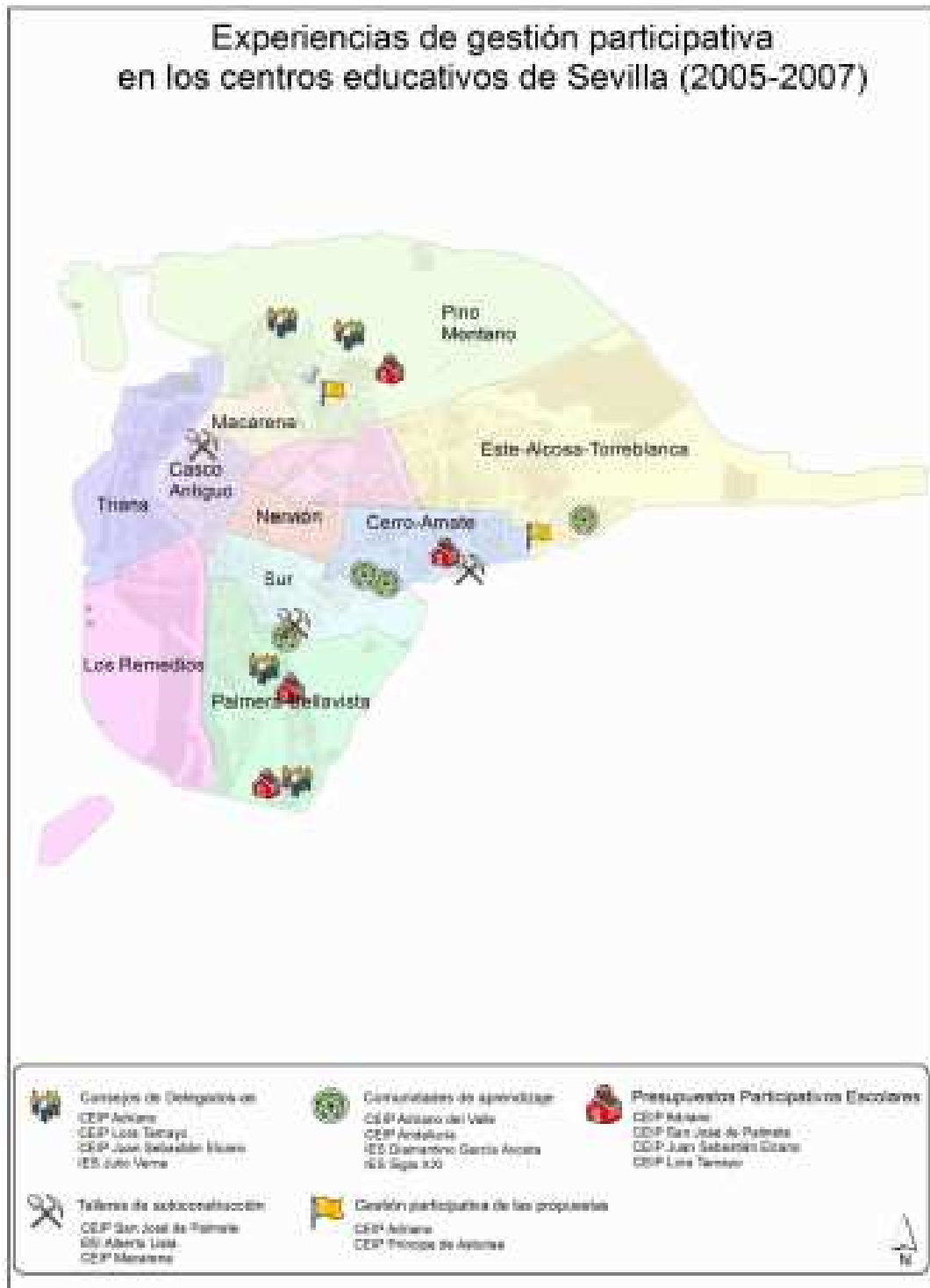


Figura 3.8. Experiencias de gestión participativa en centros educativos de Sevilla durante los años 2006 y 2007. Elaboración propia (imagen en Anexo 7).

3.3.2.1. Presupuestos Participativos en los colegios: CEIP Adriano, CEIP San José de Palmete, CEIP Lora Tamayo, CEIP Juan Sebastián Elcano.

Durante la dinamización del proceso de Presupuestos Participativos fueron cuatro los centros educativos de la ciudad de Sevilla que incorporaron el propio proceso de Presupuestos Participativos en sus centros: el CEIP Adriano del barrio de Pino Montano, el CEIP San José de Palmete del barrio de Palmete, el CEIP Lora Tamayo del barrio de Bellavista y el CEIP Juan Sebastián Elcano del barrio de Los Bermejales.

Esta experiencia, además, desarrollaba una serie de valores en los estudiantes que participaron. Por un lado la conciencia de pertenencia al centro en el que estudian. Lo sentían como suyo y sentían que formaban parte de él. También involucraba a la infancia en la organización, gestión y funcionamiento del centro educativo. De esta forma, se introduce a los estudiantes en el juego democrático viviendo experiencias de tomas de decisiones y consensos. Por último, se le ofrece la oportunidad de aplicar lo aprendido en el colegio trasladándolo a la vida real y a su entorno más cercano.

Cuando nos planteamos esta metodología en los presupuestos participativos significa que nuestra acción socioeducativa se construye **desde** los intereses, ilusiones, potencialidades y necesidades de la infancia, desde el respeto y la escucha activa, para que con las experiencias y formación del profesorado podamos llevar a cabo una idea, proyecto o propuesta a los presupuestos participativos del colegio. Para ello, se crearon en la mayoría de los centros espacios como el consejo de delegados, el trabajo de análisis en el aula, la exposición de las propuestas, la Asamblea del Colegio, con el único fin de que sean espacios de encuentro para la reflexión, comunicación, deliberación, decisión y acción.



Figura 3.9. Asamblea Presupuestos Participativos escolar en el CEIP Juan Sebastián Elcano. 2007.

El presupuesto que se puso a debate en los colegios variaba desde 300€ del presupuesto del colegio en el CEIP José Sebastián y Bandarán hasta la cesión de un 2% (sobre unos 90€) del Presupuesto de Gastos de Funcionamiento Ordinarios por una parte a los niños y niñas de Educación Infantil, y otro tanto para Educación Primaria que decidió el Consejo Escolar del CEIP Adriano.

En dos de las experiencias, en el CEIP Lora Tamayo y el CEIP José Sebastián y Bandarán, se decidía sobre el patio del colegio. Se podían hacer propuestas sobre materiales que nos gustaría que hubiera o que se veían necesarios, y también sobre actividades que se podrían realizar en el patio durante la hora del recreo. En cada clase se acordaba una propuesta para llevar al Consejo de Delegados en relación a los deseos, necesidades y demandas que tenían con respecto al patio de sus colegios.

En las otras dos experiencias, en el CEIP Adriano y el CEIP San José de Palmete las propuestas eran más abiertas. En este sentido, podían hacer propuestas que tuvieran que ver con cualquier actividad, mejora o interés que tuvieran en relación a cualquier aspecto del colegio.

La manera de organizarse durante el curso escolar era a través de los Consejos de delegados y las actividades de análisis y elaboración de propuestas que se realizaban en las clases y el flujo de información entre ambas. Una vez realizado ese proceso se llegaba a las Asambleas de los Colegios donde todos los niños y niñas desde 1º de infantil hasta 6º de primaria decidían qué propuesta les parecía más interesante. Este es un momento importante en el proceso porque pone en práctica la toma de decisión después de la realización del análisis crítico. Pero esta propuesta iba más allá, también los estudiantes eran protagonistas en el proceso de gestión y puesta en marcha de la propuesta aprobada. Por último, también se realizaba la evaluación del proceso con los participantes. En la figura siguiente se muestra el cronograma de uno de los procesos.

FEBRERO	Consejo de delegados
MARZO	Actividades de análisis del patio en las clases Consejo de delegados
ABRIL	Elaboración de las propuestas (maquetas, dibujos, planos, collage...) Exposición de propuestas ASAMBLEA DEL COLEGIO
MAYO	Gestión de recursos Organización del patio ¡Disfrutamos el patio que queremos!
JUNIO	Evaluación del proceso

Figura 3.10. Organización del proceso de Presupuestos Participativos en el CEIP Lora Tamayo. Elaboración propia para el proyecto del centro. 2007

Esta experiencia de participación escolar resultó un proceso muy interesante para toda la comunidad educativa. La implicación del profesorado, la infancia y, en algunos casos, las familias a través del AMPA hizo de éstos verdaderos procesos de participación en la gestión de los centros educativos.

“Lo más interesante independientemente del resultado que salga ha sido la participación de todos los alumnos. El análisis que han hecho del patio; qué mobiliario tiene; a qué juegan los niños y niñas; qué espacio ocupan unos y otras, etc.

Y por último, que es la forma más natural de vivir y educar en democracia, de tener futuros ciudadanos responsables pero críticos, libres y democráticos.” (Gómez, 2007, p.4)

De esta manera, fueron considerados por los profesores y profesoras que los pusieron en marcha un pretexto para realizar la formación ciudadana en sus centros educativos a partir de una experiencia real. El análisis del colegio, el consenso de las propuestas, la elaboración de las mismas, las Asambleas escolares, la gestión de las acciones y la evaluación del proceso fueron experiencias de vivencias democráticas reales.

3.3.2.2. Consejos de Delegados: CEIP Adriano, CEIP Lora Tamayo, CEIP Juan Sebastián Elcano, IES Julio Verne.

Los consejos de delegados se organizaron en diferentes colegios de Sevilla como pretexto para la coordinación con el proceso de presupuestos participativos, tanto el proceso general de Sevilla como los procesos organizados en los propios colegios.

En estos consejos estaban los diferentes representantes de cada clase. No solamente se hablaba y se decidía sobre cosas que ocurrían en los colegios, sino que también se trataban situaciones que vivían en el barrio. Traían las propuestas y los temas que se querían tratar de cada clase y se debatían y discutían en el Consejo de Delegados. Se hablaba de cómo estaba el centro, propuestas para mejorarlo, tanto educativas como de infraestructuras y también con respecto al barrio.



Figura 3.11. Consejo de Delegados y Delegadas del CEIP Lora Tamayo. Sevilla, 2007

Uno de los puntos clave de estas experiencias era el aprendizaje durante el proceso de participación. Durante la realización de los consejos se iban desarrollando diferentes habilidades en los niños y niñas que les ayudaban a que su participación fuera cada vez más plena: capacidad de escucha, actitud crítica, respeto a los turnos de palabra y a las distintas posiciones, elaboración de argumentos, habilidades comunicativas. Este proceso también era un espacio para la resolución de conflictos que pudieran surgir en los centros y la organización de las normas de convivencia.

Por último, el éxito de estos Consejos de Delegados también dependía de la organización del centro con respecto al flujo de información entre unos órganos y otros. Era importante que lo que se hablaba y decidía en los Consejos fuera llevado a las clases por los representantes y también al Claustro y al Consejo Escolar para que toda la comunidad educativa fuera partícipe de la labor del Consejo de Delegados.

3.3.2.3. Comunidades de aprendizaje: CEIP Adriano del Valle, CEIP Andalucía, IES Diamantino García, IES Siglo XXI

Varios de los centros educativos en los que se dinamizó el proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla incorporaron en sus centros el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, al cual hicimos referencia en el capítulo primero al hablar de tipos de escuelas democráticas. Dentro de estas comunidades los dinamizadores formaban parte de los agentes externos que colaboraban con el profesorado.

En el proceso de Comunidades de Aprendizaje aparece la etapa del sueño como un momento de análisis y expresión de los deseos o interés de la comunidad educativa. Algunos de estos sueños se formularon como propuestas para los Presupuestos Participativos de los barrios.

En el IES Siglo XXI se organizó uno de los rincones de trabajo en los que los jóvenes participaban, como el rincón de los Presupuestos Participativos. En estas sesiones de trabajo se dinamizaba según los contenidos del proceso en relación al análisis del colegio y del barrio para la formulación de propuestas.

Las experiencias de Comunidades de Aprendizajes son una manera de participación de toda la comunidad educativa. Y en este sentido la incorporación del proceso de Presupuestos Participativos sirvió de apoyo al abrir los centros educativos al entorno y tener una conexión real con el barrio y su actuación como agentes de cambio en él.

3.3.2.4. Comisión de semana cultural: IES Félix Rodríguez de la Fuente.

La semana cultural del IES Félix Rodríguez de la Fuente surgió del mismo equipo directivo del centro. Éste informó al dinamizador de la zona de los Presupuestos Participativo sobre la idea de poner en marcha un proceso de participación con los estudiantes del centro en torno a la semana cultural. Se quería constituir una “comisión de la semana cultural”, formada por la profesora

encargada de las actividades extraescolares, estudiantes del centro y el dinamizador y técnico del proceso de Presupuestos Participativos. Cuando se les planteó a los miembros del grupo motor que formaban parte de ese centro educativo les pareció buena idea y surgieron en primer momento cuestiones como ¿cuándo celebraremos la semana cultural? ¿Qué actividades realizaremos? ¿Cómo podremos informar a la comunidad educativa?

Los estudiantes realizaron un análisis de lo que significaba su papel en la comisión de cultura y sobre lo que consideraron a favor y en contra de participar en la misma. Por un lado, *“a favor consideraban que se divertían, que les daba cultura, que establecían actividades en función de sus gustos e intereses y la capacidad de autogestión en su propio centro educativo. Por otro lado, los argumentos en contra eran la credibilidad y el apoyo real que iban a tener por parte del profesorado”* (Actas del Grupo Motor de Entreparkes. Diario de investigación 2006. Anexo 3. p.77). Esta evaluación es importante porque les hacía reflexionar sobre sus ideas, pensamientos y sentimientos, de modo que racionalizamos y nos hacemos más conscientes, además de detectar potencialidades y resistencias u obstáculos.

Hicieron partícipes de este proceso participativo a todo el centro ya que las ideas y propuestas se recogieron a través de los delegados y delegadas. Posteriormente se votaban y las elegidas se organizaban desde la comisión. Se recogieron propuestas muy variadas y las más votadas fueron: futbito, batuka, taller de cocina, campeonato de ajedrez, campeonato de voleyball, taller de belleza y taller de masajes.

La organización de las actividades se realizó en el mes de abril de 2006. Después del proceso de participación la organización de las actividades no cumplió por completo las expectativas que tenían los jóvenes ya que se pusieron desde el centro algunos impedimentos y reconocían que el proceso de dinamización y participación se realizó a medias. Para lo que sí sirvió es para reconocer y valorar las capacidades de algunos estudiantes que pasaban bastante desapercibidos en el ámbito educativo o académico, o incluso estaban generando problemas de convivencia, y que pasaron a ser personas indispensables y de referencia en la vida del centro, para el equipo directivo y los demás jóvenes.



Figura 3.12. Reunión Grupo Motor Entreparkes, barrio de Pino Montano en Sevilla. 2006

3.3.2.5. Gestión participativa de las propuestas: CEIP Adriano, CEIP Príncipe de Asturias

Uno de los retos que nos planteamos los dinamizadores del proceso de Presupuestos Participativos era que la participación de la infancia y la juventud trascendiera del momento de la decisión y la aprobación de sus propuestas y participaran también en la co-gestión de las mismas junto con los técnicos de las diferentes áreas del Ayuntamiento. Este proceso se fue consiguiendo con la insistencia y el apoyo constantes de los dinamizadores.

En la mayoría de los casos se realizaban con los proponentes y los técnicos de las áreas correspondientes o a través del grupo motor. Pero dos fueron los centros educativos que se implicaron en la gestión de las propuestas de una manera participativa en las clases y con la participación de los técnicos.

Una de las experiencias se realizó en el CEIP Adriano donde se organizaron las propuestas de cine de verano y la fiesta del libro con la coordinación entre los estudiantes y profesores de 3º de primaria y los técnicos del área de Cultura. Es importante plantear que para los niños y niñas este proceso supuso una experiencia nueva de participación. Pero también fue una experiencia innovadora para los técnicos que no están acostumbrados a gestionar de manera participativa las acciones que se llevan a cabo desde sus áreas. En este sentido queremos señalar que en este caso fue imprescindible la mediación de las fuerzas políticas que pusieron en marcha este proceso y que apostaban por una participación real de la infancia con todas sus consecuencias. Desde el área de Participación Ciudadana como precursora del proceso tuvieron que dejar claro a los técnicos que las propuestas debían ejecutarse del modo que se estaba definiendo de manera participativa con los niños y niñas.

Estas propuestas tuvieron el apoyo y el seguimiento del colegio y se organizaron campañas informativas con cartas a los periódicos y reparto de información por otros colegios de la zona y por el barrio. Tanto los niños y niñas como los profesores se volcaron en la organización de las propuestas viviendo un proceso de participación que desarrolló en los participantes diversas habilidades sociales y una experiencia como ciudadanos comprometidos con su entorno.

Por un lado, el papel de los docentes fue fundamental por el trabajo de investigación, análisis y desarrollo de las propuestas y la negociación con los estudiantes de 3º. Por otro lado, la coordinación con los técnicos de Cultura que conocieron de primera mano lo que la infancia tenía que informar sobre sus propuestas fue también una experiencia significativa para los niños y niñas, y, como hemos comentado anteriormente, para los técnicos que quedaron muy sorprendidos por la cantidad de ideas que habían elaborado.

La evaluación que se llevó a cabo en las clases tras la ejecución de las propuestas fue positiva en cuanto al proceso de participación. En relación a la ejecución y al papel de los técnicos se analizó que:

“En el caso de Concha, no se llevó del todo bien, y de hecho la feria del libro no salió todo lo bien que se esperaba, para el tiempo y el esfuerzo que se había dedicado, posiblemente porque no tenía los recursos económicos asignados para ejecutar la propuesta en los términos que se negoció y también porque la propia técnica intentó imponer su visión. Sin embargo la propuesta de Cine de Verano fue un éxito, y tod@s quedamos muy satisfechos.”

(Actas del Grupo Motor de Entreparkes.
Diario de investigación 2006. Anexo 3. p.77)

Otra de las experiencias de co-gestión participativa en los centros escolares de una de las propuestas fue el programa de Granja que se coordinó entre los niños y niñas de 2º de primaria del CEIP Príncipe de Asturias del barrio de Torreblanca de Sevilla, el director y la jefa de estudios del centro y, en este caso, la delegada y la directora del Área de Participación Ciudadana. En primer lugar, se realizó una reunión en la clase donde las niñas que habían realizado la propuesta expresaron cómo, dónde y de qué manera querían realizar su idea, después de un trabajo realizado con el profesor. Tras esta reunión se quedó en valorar la viabilidad de la propuesta y de informar para, en caso de ser positiva, seguir coordinándola.



Figura 3.13. Reunión co-gestión de propuestas en el CEIP Príncipe de Asturias.
Sevilla, 2007

En esta experiencia, la realidad del entorno y las características de la propuesta hicieron que no fuera viable. Situación que fue comunicada a la clase por la dinamizadora de proceso. Esto no resultó agradable para las proponentes ni para el grupo en general, pero se valoró muy positivamente el proceso vivido como crecimiento personal y experiencia innovadora.

3.3.2.6. Talleres de autoconstrucción: CEIP San José de Palmete, EEI Alberto Lista, CEIP Macarena

Por último, el caso de los talleres de autoconstrucción de los patios en los centros escolares fueron tres propuestas que se presentaron en las asambleas desde diferentes colegios en las Asambleas Sectoriales de Infancia y las Asambleas de Zona en el año 2006 y que al ser aprobadas en dichas asambleas se organizó su puesta en marcha para el curso 2006/2007 en el CEIP San José de Palmete del barrio de Palmete, el EEI Alberto Lista del barrio del Polígono Sur y en el CEIP Macarena del barrio de la Macarena, actualmente el CEIP Huerta Santa Marina.

Para la gestión de estas propuestas se contrató desde el Área de Participación Ciudadana, y dentro del equipo que coordinaba los Presupuestos Participativos con Infancia y Juventud, a un arquitecto que sería el encargado, junto a los dinamizadores de las zonas, de ejecutar las propuestas de manera participativa con las comunidades educativas de todos los centros.

La idea de la propuesta se materializó en los procesos denominados “Nuestro Patio en Construcción”, que pretendía valorar las ideas, desarrollar la creatividad de la comunidad educativa, iniciar un proceso participativo en el diseño del proyecto para nuestro patio e incorporar a todas las personas que forman la comunidad educativa y vecinal, de modo que el principio de educación integral y global sea una realidad con este proyecto de innovación educativa.

Este proceso se organizó en cuatro fases:

Primera fase: Inicialmente cada grupo de clase y el taller que se organizó con niños y niñas, familiares y profesorado en horario extraescolar para la ejecución de la propuesta, se convirtieron en espacios para soñar, comunicar, crear, diseñar y construir a partir de las ideas que emergían desde la visión de toda la comunidad educativa y vecinal. Estas ideas y sueños se materializaban en maquetas, dibujos, presentación de imágenes y otros formatos que servían para dar a conocer nuestras ideas y propuestas para realizar en el patio.



Figura 3.14. Dibujo presentado para el concurso de ideas dentro del proyecto “Nuestro patio en construcción”, en el CEIP San José de Palmete. 2007

Segunda fase: Elección del Jurado del Concurso de Ideas que estaba compuesto por:

- Un niño y una niña de cada clase de todos los niveles educativos del centro.
- Un profesor o profesora de cada nivel educativo.
- Un miembro del Equipo de los Presupuestos Participativos “Laboraforo” y responsable del proyecto.
- Tres vecinos o vecinas del barrio ajenos a la comunidad educativa.
- Una familia por clase.

La elección de estas personas surgía del interés de las mismas por participar en este proyecto, y la predisposición a analizar cada una de las propuestas. Se proponía también que este jurado se convirtiera en una comisión de trabajo y seguimiento del Proyecto de Nuestro Patio en Construcción.

Una vez compuesto el Jurado se pasaba a realizar la presentación y votación de las propuestas en forma de maquetas o dibujos. A partir de lo que el jurado seleccionaba, según las diferentes ideas, se diseñaba el proyecto de ejecución que era el resultado de todas las aportaciones, por tanto no había un sólo ganador sino que se incorporaban varias ideas

Tercera fase: El Jurado presentaba los resultados de sus proyectos mediante la celebración de una merienda y convivencia que se celebraba en las instalaciones del centro educativo. A partir de este momento se realizaba la programación de las acciones a emprender desde los grupos clase que estaban dispuestos a trabajar en horario lectivo sobre este proyecto y el taller que funcionaba en horario extraescolar y en el que participaban miembros de toda la comunidad vecinal.



Figura 3.15. Ejecución participativa del proyecto “Nuestro patio en construcción”.
EEI Alberto Lista, 2007

Este proyecto se realizó siguiendo las mismas fases en los tres centros y en todos ellos se evaluó la experiencia de manera muy positiva. Había supuesto para los centros una vivencia real de gestión participativa y de colaboración entre todas las partes de la comunidad educativa y vecinal en la transformación del centro.

Debido a la gran acogida de los procesos y la difusión de la información realizada por los propios grupos motores de los barrios en los encuentros y foros de experiencias, realizados en el proceso de Presupuestos Participativos que en las Asambleas del año 2007, salieron aprobadas 11 propuestas en relación a la autoconstrucción de patios infantiles. Propuestas que finalmente no fueron realizadas de manera participativa ya que se suspendió el convenio de dinamización con el equipo de trabajo con el que se realizaba.

Tras fundamentar el marco teórico en el que basamos el trabajo de investigación nos disponemos a establecer el marco metodológico de nuestro estudio. En los capítulos posteriores, definiremos la metodología de investigación, presentaremos el diseño de la investigación, los instrumentos de recogida de datos, la muestra participante, así como el tratamiento de los datos. Para, de esta forma, realizar el análisis y vaciado de los datos que nos llevarán a los primeros resultados. Éstos nos llevarán en el capítulo sexto a elaborar las conclusiones y definir la consecución de los objetivos marcados y presentar algunas líneas para futuras investigaciones.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

«Todas las fórmulas son buenas, pero unas tienen unas consecuencias producen unos efectos y otras, otras; el investigador debe estar simplemente en disposición de poder calcular los efectos que produce aquella sobre la que decide»
(Ibáñez, 1979, p.262)

Una vez definido el marco teórico de nuestra investigación, en este capítulo describimos el proceso de investigación justificando, en primer lugar la elección de la Investigación Acción dentro del paradigma socio-critico. Continuamos concretando el diseño del estudio partiendo de los problemas y los objetivos de la investigación. Definimos las etapas del trabajo que comenzó en 2005 con el proceso de participación de Presupuestos Participativos con infancia y juventud en Sevilla, así como los participantes. Por otro lado, hemos determinado el papel de la investigadora y su compromiso con la propia investigación.

En un tercer apartado dentro de este capítulo, aclaramos el proceso de tratamiento y recogida de datos. Para ello, en primer lugar hemos descrito los analizadores y los instrumentos y técnica de recogida de información.

Por último, se presenta una temporalización del trabajo a través de una figura ilustrativa que resume las etapas y fases por las que el presente estudio ha ido pasando. En definitiva, en este marco metodológico detallamos los pasos que hemos dado en el transcurso de los años y como a partir del proceso analítico de la información podremos llegar a los resultados, conclusiones y propuestas para futuras investigaciones.

4.1. Investigación Acción

El presente trabajo de investigación tiene una línea clara que aboga por la reflexión crítica de nuestra realidad para llegar a una transformación social. En un primer momento, definimos lo que entendemos y cómo entendemos la Investigación Acción. En el transcurso de este trabajo podremos llegar a concretar la modalidad de investigación acción según los objetivos de la misma, el rol de la investigadora o la relación entre ésta y los participantes.

Existen diferentes corrientes y diversos autores dentro de la evolución de la Investigación Acción. Según Barbier (1977), cuando hacemos referencia a la investigación sobreentendemos la realización de una acción a nivel realista, siempre seguida de una reflexión autocrítica objetiva y una evaluación de los resultados. No podemos entender la acción sin reflexión, ni la investigación sin acción. En nuestro proceso de investigación se hace necesaria una reflexión autocrítica a partir de las propias experiencias de participación de la que han formado parte los actores y actrices de la misma. Es por esto que

consideramos este paradigma como el fundamental para poder analizar la experiencia de participación y el papel de los docentes.

Todos somos sujetos de la investigación ya que a través de este método se exige que todos seamos sujetos, tanto investigadores como participantes. Los que aparentemente son los objetos de la investigación pasan a ser también investigadores (Freire, 1986). Cuanto más se comprometen en la investigación con una actitud activa más pueden profundizar en la toma de conciencia de su realidad y pueden ser agentes de cambio en ella.

En este caso, los docentes como sujetos activos de la investigación son capaces de adoptar una actitud activa y profundizan de este modo tomando conciencia de su realidad, de su práctica educativa. Al ser conscientes de la misma, pueden empoderarse de las competencias participativas que han desarrollado y ser en sus centros, en su entorno, agentes de cambio.

Centrar la investigación-acción en el ámbito educativo nos es útil para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Las podemos considerar como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

Podemos decir que, en el presente estudio, el propósito fundamental de la Investigación Acción no es sólo la generación de conocimiento sino también el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La Investigación Acción es un poderoso instrumento para dar valor a las prácticas y los discursos sociales de los docentes que desarrollan sus competencias participativas facilitando de este modo el desarrollo autónomo, crítico y ciudadano de sus estudiantes.

Un rasgo específico de este paradigma es la necesidad o imperativo de integrar la acción. La Investigación Acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales, en este caso la práctica educativa de los docentes con competencias participativas, (indagación sistemática, crítica y pública) para transformarlas (acción informada, comprometida e intencionada) y mejorarlas (propósito de investigación).

Podemos definir las características de la Investigación Acción según nos proponen los autores Kemmis y McTaggart (1988), tal y como aparecen reflejados en la siguiente figura:

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACION ACCION	
Es participativa	Induce a teorizar sobre la práctica
Sigue una espiral introspectiva	Somete a reflexión las prácticas, las ideas y las suposiciones
Es colaborativa	Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones sobre lo que ocurre
Crea comunidades autocríticas	Es un proceso político
Es un proceso sistemático de aprendizaje	Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.
Realiza análisis críticos	Evaluación

Figura 4.1: Características de la Investigación Acción.
Elaboración propia a partir de Kemmis y McTaggart (1988)

Por otro lado, podemos definir diversas modalidades de Investigación Acción. Para diferenciarlas hacemos referencia a los objetivos, al rol de la investigadora y a la relación entre ésta y los participantes de la investigación. En este sentido:

TIPOS	OBJETIVOS	ROL DE LA INVESTIGADORA	RELACIÓN INVESTIGADORA-PARTICIPANTES
TÉCNICA	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo	Coopción (los participantes dependen de la investigadora)
PRÁCTICA	La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia	Rol socrático, encarecer la participación y la reflexión.	Cooperación (consulta del proceso)

EMANCIPADORA	Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, corrección. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes)	Colaboración
---------------------	---	--	--------------

Figura 4.2: Modalidades de la Investigación Acción.

Bernal, et al. (2010, p.11)

Según los criterios por los cuales se diferencian estas modalidades, el presente trabajo de investigación se enmarca en la modalidad de Investigación Acción Emancipatoria. Sólo es posible éste tipo de investigación si se formula explícitamente la ideología sobre la que se sustenta, según López Górriz (1998). De este modo, se dirige a obtener conocimientos orientados a la liberación y emancipación de la persona, a lograr una mejor distribución del poder y de los recursos en nuestra sociedad. Ésta sigue la línea de la educación para la emancipación que plantean Adorno (1998) y Freire (1976), y que se centra en la importancia de tomar en cuenta el sistema social, político, cultural, educativo y económico que ofrece resistencia a la transformación social, desde sus estructuras institucionales definidas (escuela, familia, ayuntamientos, etc.), hasta las infraestructuras existentes de modo oculto en el modo de funcionamiento, pensamientos y sentimientos del ser humano que convive en la sociedad capitalista. Para hacer explícito, de esta manera, lo latente en el proceso de codificación-decodificación-re-construcción de la realidad, mediando una elaboración individual y colectiva de los significados-significantes pre-existentes antes de la práctica socioeducativa. Desde este enfoque de investigación, la concienciación se convierte en el eje del proceso de reflexión.

A continuación, presentamos el diseño de investigación que aquí nos ocupa, de manera que partiendo del problema de investigación, podemos explicar los objetivos de investigación, la metodología desarrollada, el papel de la investigadora, los participantes, para pasar así al tratamiento de los datos.

4.2. Diseño de la investigación

4.2.1. Planteamiento del problema

El presente trabajo de investigación surge de la posible relación entre los espacios de participación que la infancia tiene en los centros educativos y el papel de los docentes como facilitadores de estos espacios y de la participación de sus estudiantes. En este sentido, nos surgen las siguientes

cuestiones: ¿Qué tipo de competencias son necesarias en el profesorado para crear y recrear el centro educativo como espacio de participación? ¿Dentro de las competencias participativas del docente existen las habilidades y herramientas para una educación democrática y formación ciudadana? ¿Es la escuela un espacio abierto a la sociedad? Como facilitadores de la participación infantil en los centros educativos, ¿qué capacidades ven en la infancia?, ¿qué emociones aparecen en los procesos participativos?, ¿se reconoce a los estudiantes como protagonistas y partícipes de su proceso de aprendizaje y de su centro escolar?

4.2.2. Objetivos de la investigación

Esta investigación presenta una propuesta de perfil docente en el que definimos las competencias participativas que reconoce a los estudiantes de Educación Primaria como protagonistas y partícipes de sus procesos de aprendizaje. No sólo como beneficio para el paso por la escuela sino como ciudadanos. Con este planteamiento, señalamos, a continuación, los objetivos que definimos al iniciar esta investigación:

- Investigar acerca de las competencias y el papel del docente como facilitador de la participación de la infancia.
- Trabajar con los participantes el concepto o los diferentes conceptos de participación.
- Profundizar en la implicación de los movimientos sociales y la educación social dentro de las dinámicas de los Centros Educativos, como por ejemplo el caso del proceso de presupuestos participativos con infancia y juventud de Sevilla.
- Dar a conocer las potencialidades de los espacios de participación dentro de las escuelas como espacios de formación de ciudadanía, tanto para los docentes como para los estudiantes.
- Visibilizar la perspectiva de los docentes sobre las capacidades y potencialidades de la infancia en los procesos de participación.
- Descubrir las emociones que aparecen en el desarrollo de procesos participativos.
- Revalorizar la importancia fundamental de la participación de la infancia dentro de las Comunidades Educativas.

4.2.3. Metodología de la investigación.

Consideramos la investigación un proceso reflexivo que nos permite conocer en profundidad las praxis socioeducativas que desarrollamos en cualquier contexto educativo. Para, de esta manera, mejorar las prácticas que se desarrollan en el interior de las instituciones y en colaboración con la comunidad educativa y con los agentes comunitarios. Este proyecto de investigación es una propuesta en sí misma, para sistematizar, analizar, contrastar, revisar y compartir una práctica educativa y social, como son las competencias participativas de los docentes y el papel de éstas en la facilitación de la participación infantil.

El paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones se originan, “*de los estudios comunitarios y de la investigación participantes*” (Arnal, 1992, p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social (Alvarado y García, 2008). Son los participantes los que tras una reflexión crítica sobre la práctica pueden ser agentes de cambio en su entorno.

Los principios del paradigma socio-crítico (Popkewitz, 1988) son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación de la persona; implicar la integración de todos los participantes, incluyendo a la investigadora, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales asumimos de manera corresponsable.

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación encontramos: la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Para la teoría crítica es fundamental la relación entre teoría y praxis, porque ella misma surge de la revisión de esta relación, y, es por ello, que la concepción de la relación teoría-praxis es el criterio que utiliza el paradigma crítico para diferenciar los distintos paradigmas o tradiciones de la investigación. Por ello, en nuestro proyecto de investigación todos los actores están implicados en la investigación como agentes sociales.

Dentro de este concepto de Investigación Acción, existen diversos modelos y diferentes autores que plantean ciclos y espirales reflexivas. Ya que nuestra investigación parte de las experiencias concretas previas de los

docentes, nos basamos en el ciclo de Goyete y Lessart – Hébert (1988), este ciclo espiral sería el siguiente:

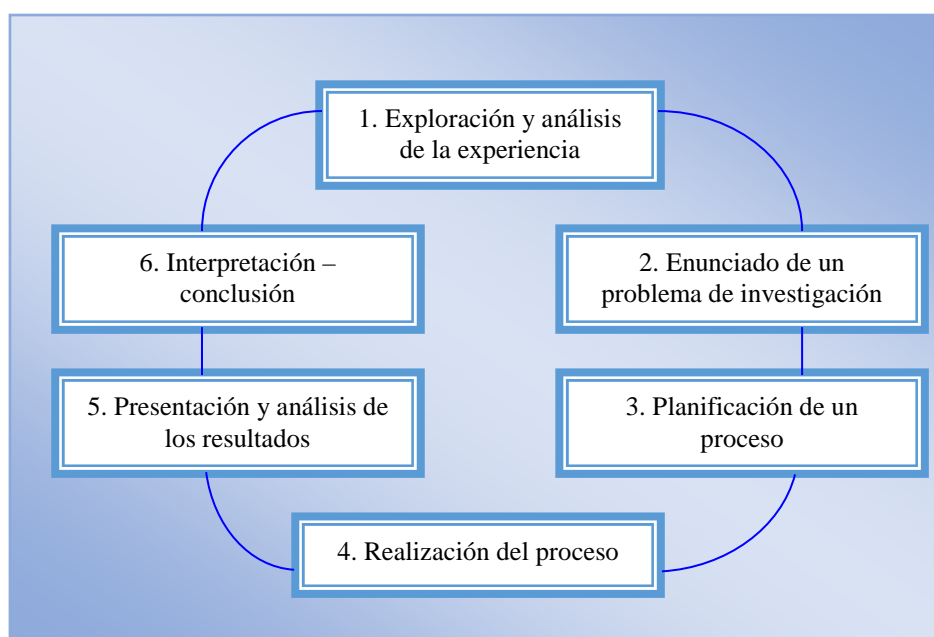


Figura 4.3: Ciclo reflexivo del proceso de Investigación Acción
Elaboración propia a partir de Goyete y Lessart – Hébert (1988)

En primer lugar, partimos de la exploración y análisis de las experiencias, pasamos a enunciar un problema de investigación, planificamos el proyecto, realizamos este proyecto, producimos una presentación y análisis de los datos. Para terminar, elaboramos la interpretación y conclusión para pasar otra vez al primer punto.

4.2.4. Recorrido y protocolo de la investigación

El presente trabajo de investigación, cómo ya se comentó en el tercer capítulo, viene precedido de un proceso de participación infantil que se realizó en la ciudad de Sevilla durante los años 2005 al 2007. En este sentido, y para otorgarle el necesario carácter científico a la investigación desarrollada hemos establecido dos etapas en las que hemos desarrollado el mismo.

Primera etapa (2005 – principios del 2009)

Durante esta primera etapa tuvo lugar el desarrollo del proceso de dinamización e investigación con infancia y juventud de los Presupuestos Participativos de Sevilla. Proceso que hemos narrado y contextualizado en el capítulo tercero.

En lo que compete al presente trabajo de investigación los pasos que se han desarrollado son:

- Dinamización del proceso de participación.
- Diseño de instrumentos de investigación de la 1ª Etapa:
 - Encuestas al profesorado
 - Grupos de discusión
 - Entrevistas a informantes clave
 - Diario de campo de la investigadora durante el proceso
- Recogida de información.
- Elaboración de memorias de investigación. Hemos elaborado tres memorias de investigación relacionadas con los tres años en los que se desarrolló el proceso de investigación. La elaboración de las mismas ha supuesto todo el vaciado de datos que hemos recogido en esta primera etapa.

Todo el proceso vivido y los datos obtenidos nos sirven para dar rigor y respaldar los datos que podamos obtener en la segunda etapa de la investigación. Por ello, creemos fundamental su aportación.

Segunda etapa (2009 – 2015)

Esta segunda etapa enmarca la hipótesis misma del trabajo y lo relacionado con la fundamentación, profundización y búsqueda de resultados y conclusiones que confirmen o no la misma. Dicha hipótesis pretende analizar la posible relación entre los espacios de participación que la infancia tiene en los centros educativos y el papel de los docentes como facilitadores de estos espacios y de la participación de sus estudiantes. Para ello, los pasos seguidos en esta etapa son los siguientes:

- Producción en la investigación.
- Investigación bibliográfica.
- Diseño de instrumentos:
 - Entrevistas:
 - Modelo de participación 1 – Profesorado de primaria que participó en el Proceso de Presupuestos Participativos en Educación Primaria – 6 entrevistas

- Modelo de participación 2 – Personas que participaron en el Proceso de Presupuestos Participativos desde otro rol – 4 entrevistas
- Diario de campo de la investigadora en esta etapa
- Toma de contacto con los participantes. Exponemos la descripción de la muestra en apartados posteriores.
 - Recogida de información. Proceso de realización de entrevistas con los participantes.
 - Sistematización y análisis de los datos. Procesamos la información para obtener resultados concisos.
 - Resultados y conclusiones. Contrastamos la información obtenida con las incógnitas o problemas planteados y objetivos del inicio según los analizadores y las categorías producidas tras el tratamiento de los datos. Todo ello, aportando posibles conclusiones y líneas nuevas de investigación.
 - Revisiones. Realizamos, de manera transversal a la investigación, diversas revisiones del trabajo, a nivel teórico y metodológico. Para ello, contamos con el trabajo de las directoras y la colaboración de profesionales de la educación de diferentes ámbitos que nos aportan una visión crítica del trabajo. A partir de estas revisiones, realizamos los cambios puntuales y oportunos para completar el informe final.
 - Informe final. A partir de las conclusiones de la investigación elaboramos el informe final.



Figura 4.4: Etapas y protocolo de la investigación.
Elaboración propia.

4.2.5. Papel de la investigadora.

Durante las dos etapas de la investigación, la investigadora participó activamente tomando diferentes roles, tanto con la infancia como con los docentes. Roles como educadora, dinamizadora, facilitadora de prácticas y acciones, asesora y, fundamentalmente, agente de cambio.

Es a partir de aquí, cuando vamos gestando este trabajo de investigación por la necesidad de profundizar en algunos de los muchos puntos que este proceso visibilizó en relación con la participación infantil. Por ello, el compromiso de la investigadora tanto con los participantes y con los objetivos de la misma parte de un convencimiento explícito de la necesidad de esa visibilización. Es necesario señalar que la investigadora toma un papel riguroso y crítico desde el principio y en todas las etapas de la presente investigación. Entendemos, por tanto, que la Investigación Acción no rechaza el papel de especialista que asesora y acompaña dicho proceso, pero siempre definiendo el para qué y para quien se investiga (Alberich & Espaldas, 2010). Es decir, tomando parte pero con una finalidad objetiva y definida.

En todo este proceso, encontramos preciso definir el papel de la investigadora. Según los roles que Lewin (1967) plantea como necesarios a lo largo de la investigación concretamos los siguientes:

- En un primer momento, realizamos un riguroso trabajo de diagnóstico y análisis de la experiencia para situar con precisión el problema y emitir las hipótesis.
- En segundo lugar, ponemos en marcha un plan de acción, que ella misma genera, para dar respuesta a las preguntas planteadas en los analizadores, y que le convierte en formadora y agente de cambio.
- En tercer lugar, creamos unos dispositivos de recogida de información sistemática que le permite: llevar el seguimiento de la acción, validar o rechazar sus hipótesis, evaluar la acción y teorizar sobre los procesos participativos que genera esta actuación.

Otro cuarto punto planteamos además en este trabajo de investigación, establecemos un proceso de devolución de la información a la comunidad. Éste punto lo consideramos fundamental para consolidar el desarrollo emancipatorio y dar a la los participantes herramientas con las cuales poder poner en marcha lo aprendido durante el transcurso de la dinamización e investigación.

4.2.6. Muestra. Descripción de los participantes.

Durante la etapa primera de la investigación actúan como muestra todos los participantes del proceso de participación con infancia y juventud de los Presupuestos Participativos de Sevilla. Aparecen acopiados, a través de todos los instrumentos de recogida de datos, informaciones obtenidas de niños, niñas, jóvenes, docentes, familiares, vecinos y vecinas, personal técnico y

personal político, así como de las propias investigadoras. Las opiniones, reflexiones, vivencias y experiencias se sistematizan, de manera directa, a través de los instrumentos de recogida de datos, o, de manera indirecta, en los diarios de investigación del proceso.

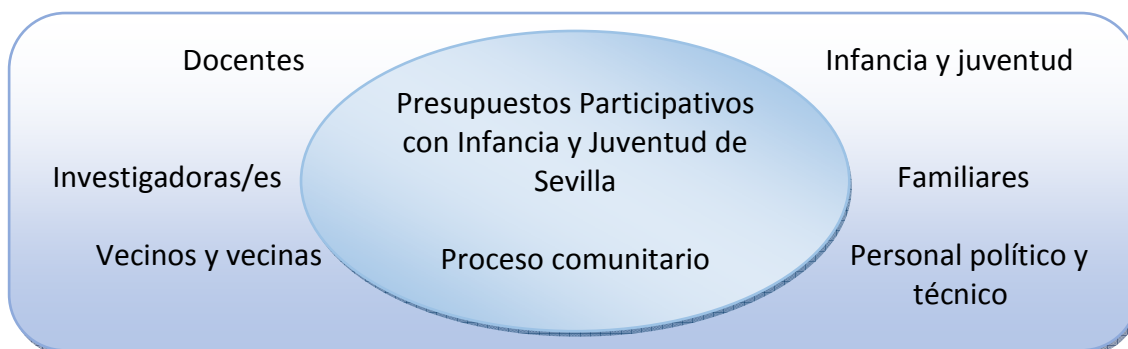


Figura 4.5: Elección de participantes, etapa 1ª.
Elaboración propia.

En la segunda, la elección de las personas que participan en este trabajo de investigación está supeditada a profesionales de la educación y a niños que participaron directamente en el proceso de Presupuestos Participativos con la infancia y juventud de Sevilla. Las personas con las que trabajamos durante dicho proceso han sido numerosas y diversas. La elección de la muestra la hemos ido definiendo hacia docentes concretos seleccionados por la investigadora y que consideramos que pueden ser una mayor fuente de información según los criterios de este estudio y su compromiso con la participación infantil.

En dicho estudio vemos necesario contar con otras perspectivas y otras vivencias participativas que también forman parte fundamental de la experiencia que supuso el citado proceso de participación, como es la visión de niños y niñas. También con otros agentes externos a los centros educativos pero que conformaban el proceso al tratarse de un proceso comunitario y hablamos entonces de animadores socioculturales del barrio o dinamizadores del propio proceso.

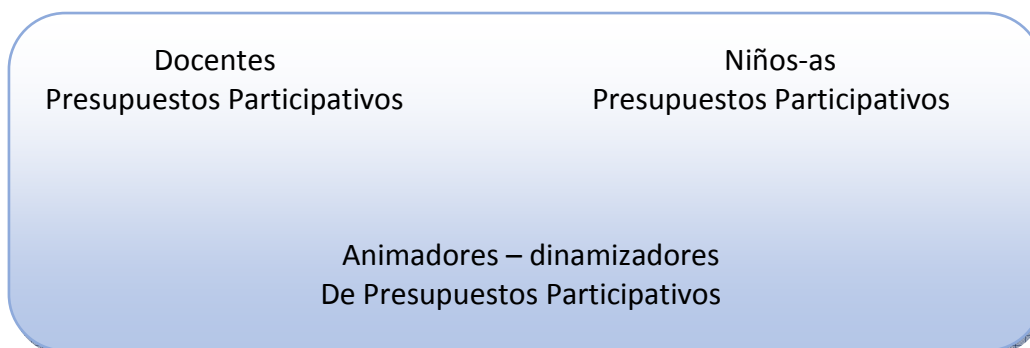


Figura 4.6: Elección de participantes, etapa 2ª.
Elaboración propia.

Entendemos que la muestra que exponemos es adecuada para esta investigación. Como expresa Sierra Bravo (1898) *“la bondad de esta elección depende de dos condiciones fundamentales: una estadística y otra teórica”* (p.91). Partimos pues de la base de que en la investigación acción no es tan esencial la estadística si no lo que aporta la muestra a partir de la riqueza del planteamiento teórico. Por ello, la selección de la muestra es intencional y no probabilística, ya que queremos conocer las ideas de los docentes, pero no de todos los docentes, sino de aquellos con experiencias participativas y que han sido cercanos al proceso de participación del que parte este trabajo de investigación.

4.3. Tratamiento de los datos

4.3.1. Analizadores

Para hacer el análisis de los datos que recojamos en la presente investigación, introducimos el concepto de **analizadores** por el carácter abierto y dinámico de éstos. Aparece éste frente al concepto de categoría, ya que tiene un significado más cerrado y estático. Esta elección se produce desde el mismo enfoque investigador en el cual nos situamos, ya que éste no parte de la identificación del problema de investigación para poder empezar la investigación, sino que, en nuestro caso, éste va emergiendo conforme exploramos y conocemos nuestro motivo de investigación. En otras palabras, no se trata de averiguar los problemas que motivan la investigación, sino los motivos que resultan significativos desde el trabajo cotidiano con las personas y los colectivos, que se ponen a reflexionar sobre su acción, lo que muchos investigadores denominan *sistematización*.

Así, este concepto de *analizador* es utilizado desde un enfoque de Investigación Acción denominada “análisis institucional socioanalítico”, perteneciente al Movimiento Institucionalista Francés, que lo plantea como *“el elemento capaz de desestabilizar, incluso de deshacer el juego institucional, dando bruscamente acceso a lo no-dicho y a lo oculto (...). Distingue los analizadores naturales (fortuitos e históricos) y los analizadores contruidos (dispositivo provocador de análisis).”* (Barrus-Michel, J., 1987, en López Górriz 1998, p.96). En este mismo sentido, Freire (1986) utilizaba la imagen como analizador para que las personas reflexionasen sobre su realidad, generando un proceso de alfabetización, que se basa en la construcción y reconstrucción de la realidad como proceso dialéctico.

Vemos como fiable este método de investigación en base a analizadores. La importancia no la tiene el analizador en sí, sino los efectos que desencadena éste, puesto que permite la recogida de un material que no saldría de otro modo (López Górriz, 1998). De esta manera, intentamos que los analizadores formulados en clave de interrogantes ayuden a hacer un análisis crítico de la realidad que recogemos con los instrumentos de investigación y que puedan dejar ver la realidad en torno al motivo de estudio. A partir de estos analizadores, que más adelante se detallan, hemos elaborado las entrevistas realizadas a las profesionales de la educación para la etapa 2ª de la presente

investigación. Por otro lado, mucha de la información que podemos extraer de las memorias de investigación del proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud, que hemos denominado etapa 1ª, también puede ser estudiada y contrastada desde estos analizadores y ofrecer información valiosa con respecto al motivo de estudio.

Estos analizadores nos sirven, por un lado, para conocer de forma crítica las experiencias de participación que están inmersas en nuestra investigación a la luz de los objetivos marcados en la investigación. En este sentido, por un lado, para constatar el perfil y las competencias participativas de los docentes de Educación Primaria. Concretar el conocimiento de las metodologías participativas. Por otro lado, dar a conocer las potencialidades de los espacios de participación dentro de las escuelas como espacios de formación de ciudadanía, tanto para los docentes como para los estudiantes. Además, para descubrir las emociones que aparecen en el desarrollo de procesos participativos. Y, por último, para visibilizar la perspectiva de los docentes sobre los procesos de participación y el rol de agentes participativos de niños y niñas en los centros de Educación Primaria.

En este sentido los analizadores elaborados según el motivo de la investigación son:

1. ¿En qué medida existen las experiencias de participación dentro de las aulas?

Dentro del calendario escolar los profesores muchas veces se ven limitados con el volumen de materia o por la parte burocrática que conlleva el trabajo docente, y es difícil incorporar otros contenidos diversos. Crear espacios que puedan ser más prácticos, participativos, creativos y puedan hacer sus conocimientos más significativos y vinculados con el espacio social, con el barrio, la comunidad.

2. ¿Cuáles son las competencias y emociones que podemos desarrollar al participar en experiencias participativas?

Por un lado, Cuando formamos parte o llevamos a cabo experiencias y procesos de participación desarrollamos diversas competencias. Éstas sólo se pueden aprender en la práctica, siguiendo la idea del autor Tonucci (2002), a participar sólo se aprende participando. En este sentido, estas habilidades, destrezas y maneras de hacer forman parte de cómo somos y de nuestra manera de enseñar, de nuestro estilo de vida. En segundo lugar, hablamos de

que al formar parte de los procesos participativos emergen sentimientos y emociones. Son procesos vivos, nuestra vida forma parte de ellos.

3. ¿Qué papel juegan los niños y niñas en la gestión de su centro educativo?

Desde el proceso de participación del que hemos partido⁴, los protagonistas principales han sido la infancia y la juventud. Por ello, en este estudio vemos también un protagonismo claro en ellos. En muchos casos, puede estar en manos del docente, en relación con la familia y la comunidad, la creación de espacios en los que éstos puedan desarrollar de manera práctica su participación y ejercer su ciudadanía. Por ello, vemos imprescindible definir el papel que juega la infancia en la gestión de sus centros educativos y por ende en las comunidades educativas.

4. ¿Qué competencias podemos identificar en los docentes que facilitan espacios de participación en sus aulas?

Dentro del perfil docente hemos definido diversas competencias (competencias específicas técnicas, competencias generales o transversales y competencias participativas y personales), tal y como se han definido en el capítulo tercero. Observar, analizar y reflexionar sobre las competencias participativas y personales de los participantes es, en buena parte, el objeto de nuestro estudio. Y, cuáles de éstas facilitan los espacios de participación a la infancia.

5. ¿Cómo se define la metodología participativa? En este sentido, ¿es necesaria la formación continua del docente?

⁴ Hablamos del proyecto de investigación y dinamización de los Presupuestos Participativos con niños-as, chavales-as y jóvenes de Sevilla, Laboraforo. Proceso de tuvo lugar durante los años 2005-2007 y en el que participaron colegios e institutos de la ciudad de Sevilla.

Para poner en marcha un proceso participativo desde la figura o rol del docente se haría necesario tener una concepción clara de lo que es la metodología participativa. Para ello, creemos imprescindible que los docentes puedan optar a una formación continua que les permita seguir profundizando, reciclarse, obtener herramientas y recursos para desarrollar su labor.

6. ¿Qué experiencias se tienen de la escuela como espacio abierto al barrio y a la comunidad?

Formar parte de procesos participativos comunitarios ofrece a la escuela una apertura al barrio y una conexión con los espacios públicos. Estas experiencias pueden enriquecer los procesos de formación ciudadana.

Después de identificar los analizadores que van a servirnos de guía para profundizar en la información, definimos cada uno de los instrumentos y técnicas de recogida de datos de este estudio.

4.3.2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos:

Los instrumentos que utilizamos parten del compromiso adquirido en todo el transcurso de la investigación. El uso de las técnicas que a continuación describimos no convierte en sí a una investigación en Investigación Acción Emancipatoria, sino que deben entenderse como parte del proceso de indagación vinculado a una perspectiva dinámica, transformadora de la realidad y participativa. A continuación detallamos los instrumentos seleccionados:

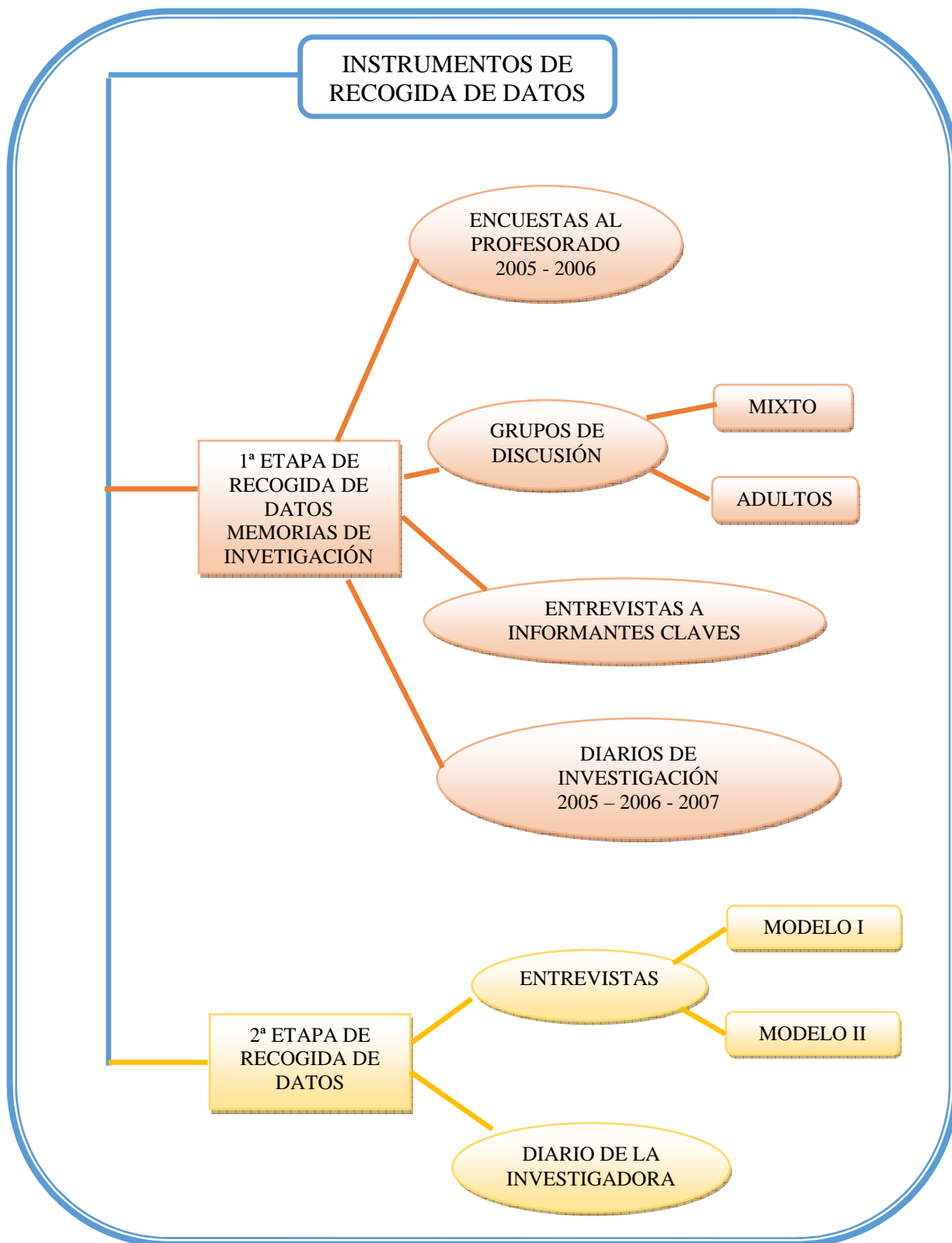


Figura 4.7: Instrumentos de recogida de datos.
Elaboración propia.

A partir de este cuadro empezaremos a describir uno a uno cada instrumento. De esta manera, concretamos el por qué han sido elegidos para este trabajo y cuáles son las expectativas que tenemos en cada uno de ellos.

La primera etapa de recogida de información se produce durante los tres años del proceso de participación de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud en Sevilla de 2005 a 2007. La sistematización que se realizó durante el mismo la encontramos recogida en las memorias de investigación de cada año, ya que cada una de éstas es el resultado de un año de trabajo.

Estas memorias están basadas en los principios teóricos sobre los que se sustenta la práctica. En el transcurso de la investigación se diseñaron instrumentos que pretendían obtener información de la realidad. Por ello, se recoge información del trabajo realizado en los centros educativos (infancia, profesorado y AMPA), en el barrio (centros cívicos, animadores-as socioculturales, asociaciones, entidades deportivas...), dinamización de calle (grupos motores, familia, vecindario) e instituciones políticas (personal político y técnico de participación ciudadana y de las diferentes delegaciones que participaban en el proceso).

Las actas, las entrevistas, los informes y todos los documentos y materiales que se encuentran en estas memorias son producciones que realizamos en la investigación. Por ello, constituyen material de gran valor ya que resume todo el proceso de trabajo durante un año completo y sostiene toda su trayectoria formal y teórica.

Todas las memorias son inéditas, elaboradas como fruto del trabajo realizado durante la investigación. Es un material que se desarrolló para la Universidad de Sevilla, para el Ayuntamiento de la ciudad de Sevilla y para satisfacción de los protagonistas y participantes.

El planteamiento del problema o hipótesis de la presente investigación surge del trabajo realizado en los centros educativos durante el citado proceso de participación. Esto otorga un gran valor a los datos, informaciones, sensaciones, vivencias, sentimientos de los docentes y de los niños y niñas que se recogieron en las citadas memorias de investigación.

De estas memorias de investigación se recogen los instrumentos y los datos de la primera etapa de investigación. Es decir, hemos recogido como datos la información obtenida en: las encuestas al profesorado en los años 2005 y 2006, los grupos de discusión (mixto y adulto), las entrevistas a informantes claves durante los tres años del proceso y los diarios de investigación de los años 2005, 2006 y 2007. Estos últimos recogen las impresiones, datos, observación de la investigadora del trabajo realizado en cada barrio, desde las reuniones con los grupos motores⁵ hasta la coordinación con los colegios, las asociaciones o los centros cívicos.

⁵ Los grupos motores eran grupos de niños y niñas que provenían de los diferentes centros educativos, entidades o asociaciones de cada barrio. Se reunían, normalmente en el centro cívico, para dinamizar el proceso de participación de los presupuestos participativos.

A continuación, describimos cada uno de los instrumentos que se ha utilizado en las etapas de la investigación:

Etapa 1ª de investigación

4.3.2.1. Encuestas al profesorado⁶.

Durante el proceso de investigación y dinamización de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla hemos realizado encuestas al profesorado en los años 2005 y 2006. La información recogida en estas encuestas nos ha servido como evaluación del trabajo realizado y para recoger sus impresiones, valoraciones y críticas del proceso y de la puesta en marcha del mismo en sus aulas y centros educativos.

Hemos utilizado este instrumento, que constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta. La encuesta puede definirse (Cea D'Ancona, 1996) como *"la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos"* (p.240). La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario pre-codificado diseñado al efecto.

La información obtenida hace referencia a *"lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes"* (Visauta, 1989: 259). A diferencia del resto de técnicas de entrevista la particularidad de la encuesta es que realiza a todos los participantes las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas.

Para el diseño del cuestionario hemos utilizado, en primer lugar, preguntas de tipo cerrado que permiten rapidez y comodidad a la hora de recoger la información. También conceden la posibilidad de centrar las respuestas de los encuestados en aquellas opciones consideradas relevantes con la cuestión que se pregunta. También, esta opción de preguntas cerradas otorga una mayor comparación de las respuestas (Cea D'Ancona, M. 1996).

Por otro lado, y para completar la información obtenida en las preguntas de tipo cerrado, hemos introducido, relacionadas con cada una de estas preguntas, las de tipo abierto. En este sentido, este tipo permite expresarse a los participantes con sus propias palabras y conseguir una información más personal con respecto al motivo de la pregunta.

⁶ Ver en Anexo 1 – Instrumentos recogida de datos Etapa 1ª en el CD

4.3.2.2. Grupos de discusión⁷.

Otro de los instrumentos que vamos a utilizar en el presente trabajo de investigación es el grupo de discusión. En primer lugar, trataremos de definir lo que consideramos que debe ser y cómo se debe coordinar un grupo de discusión, para después concretar los grupos que vamos a realizar en esta investigación.

Consideremos el grupo de discusión como una situación social. El tipo de discurso producido variará en función de la definición de la situación y de la «censura estructural» que esta definición suponga sobre los productos lingüísticos.

El juego con los diferentes elementos que componen el grupo, con la definición de la situación, viene, por tanto, determinado principalmente por los objetivos de la investigación. No obstante, podemos fijar algunos de los parámetros principales que, normalmente, se buscan cuando se utiliza la técnica del grupo de discusión en una investigación.

El grupo de discusión es una técnica que tiene como objetivo principal buscar esa construcción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado. El objetivo final del análisis es hallar los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias. Estos marcos de interpretación se hallan unidos a las diferentes situaciones y relaciones sociales en las que normalmente se encuentran los miembros de ese grupo. Para ello es necesario recoger el proceso de construcción cooperativa del sentido —del sentido común, de la normalidad— dentro del grupo. Ello impone una serie de condicionantes sobre la técnica, según Martín Criado (1997):

- Necesidad de que el grupo no preexista como tal antes de la situación y de que el tema no sea conocido de antemano por los participantes: ambas exigencias van en el sentido de evitar que el discurso esté ya establecido de antemano, perdiéndose así ese proceso de construcción cooperativa por medio de tanteos que supone un elemento fundamental para el análisis.
- Necesidad de que el preceptor sea «no directivo» —mediante el silencio o intervenciones reducidas a reformulaciones: de esta manera el marco de interpretación será producido únicamente por el grupo.
- Necesidad de que no haya diferencias jerárquicas excesivas: crearían una situación en la que los dominados callarían.
- Necesidad de que la censura estructural no sea excesiva: se recogería el discurso que los participantes ven como el más legítimo.
- Necesidad de que la situación sea relativamente excepcional para los participantes: de esta manera se impide el cómodo repliegue en el tópico, en el estereotipo.

⁷ Ver en Anexo 1 – Instrumentos recogida de datos Etapa 1ª en el CD

- Necesidad de que los participantes se impliquen en la situación.

En la realización de los grupos de discusión es recomendable guardar un equilibrio entre la formalidad y la informalidad: un equilibrio que, sin fijar los discursos en una repetición de la ley, permita un cambio de marcos y un disenso que no lleven a la disgregación de la charla informal.

Algunos de los elementos que permanecen relativamente invariantes en la técnica van a empujar hacia una definición de la situación como formal:

Hay una convocatoria formal a una hora y un lugar fijados de antemano.

Desconocimiento previo de participantes y preceptor, frente a la charla informal, que se desarrolla habitualmente entre amigos, familiares, conocidos.

La situación se incluye dentro del marco de una investigación, normalmente avalada por alguna institución.

El preceptor tiene algunos de los atributos del poder: es quien convoca y determina el tema del que se va a hablar, es el único que conoce todos los elementos de la situación...

Estos elementos, que acercan la situación al polo de lo formal, han de ser contrarrestados por otros que empujen hacia la informalidad: principalmente en la elección del espacio de reunión, en la organización del mismo y en la intervención del preceptor para definir la situación.

Teniendo en cuenta todos estos elementos vamos a organizar dos grupos de discusión. Por un lado, un grupo en el que los participantes son docentes interesados y concienciados con la participación de sus estudiantes en los centros educativos. Algunos de estos docentes participaron en el proceso de presupuestos participativos pero no todos.

Por otro lado, un grupo intergeneracional. En este grupo participan docentes de educación primaria y niños y niñas que participaron en el proceso de presupuestos participativos.

4.3.2.3. Entrevistas a informantes clave⁸.

La elección de este instrumento es debida a la capacidad comunicativa de la misma en la que el protagonista puede expresar de manera abierta, debido al clima de confianza, sus pensamientos, sentimientos, experiencias, intereses, dudas con respecto a los procesos participativos y al perfil del profesorado. En este sentido creemos que es un instrumento importante, no sólo por la valiosa información que puede proporcionar sino por ser un espacio de interacción mutua, ya que *“mientras se está conociendo la cultura de un informante, éste también aprende algo-quizás llegue a ser más consciente de su rol”* (Rodríguez et. al., 1996:23).

⁸ Ver en Anexo 1 – Instrumentos recogida de datos Etapa 1ª en el CD

En Investigación Acción existen tres tipos de entrevistas: entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Optamos en este caso por la entrevista semiestructurada, ya que como plantea Elliot, J. (1993), en ésta la investigadora plantea preguntas predeterminadas que pueden servir de guía y que, en este caso, se definen a partir de los analizadores, pero permite que las personas entrevistadas se desvíen y planteen sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista. De esta manera, se puede enriquecer la recogida de información.

En la primera etapa de investigación, se han elaborado una serie de entrevistas a informantes clave del proceso. Se han denominado así ya que se refiere a una muestra escogida al efecto por su sensibilidad y participación con el proceso de participación desde el cual parte el presente trabajo.

4.3.2.4. Diario de investigación, Etapa 1^a.

El diario de campo es un instrumento entendido en la investigación acción como una opción metodológica indispensable que tiene que estar presente de forma transversal y continuada a lo largo de la investigación, según diversos autores que nos presentan esta herramienta Delgado y Gutiérrez (1994) o Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1996), entre otros. Éste nos sirve para proyectar las reacciones de la investigadora durante el trabajo de investigación. Así como, para entender mejor la investigación, e incluso para analizar la realidad social, según nos plantea García (2000).

Este instrumento es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados, por ello nos sirve para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. Cada investigador tiene su propia metodología en la elaboración del mismo. En el diario de campo de la investigadora se incluyen ideas desarrolladas, frases aisladas, transcripciones, esquemas que se han ido recogiendo a lo largo del proceso investigativo para después interpretarlo. De esta manera, se puede complementar y enriquecer las aportaciones de los participantes.

En el presente trabajo de investigación el diario viene separado en dos etapas. Estos dos diarios coinciden con las dos etapas de recogida de información. En una primera parte, se relaciona con la información recogida durante los tres años del proceso de dinamización e investigación de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla durante los años 2005 al 2007.

⁹ Ver en Anexo 3 – Recogida de datos Etapa 1^a en el CD

Etapa 2ª de investigación

4.3.2.5. Entrevistas semiestructuradas¹⁰.

En la segunda etapa de investigación, se han realizado otra serie de entrevistas semiestructuradas. Se han separado en dos modelos de entrevista. El modelo I se refiere a docentes de Educación Primaria que han participado en el proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla. El modelo II, a informantes claves, es decir, personas que han formado parte del proceso de presupuestos participativos desde otro rol.

En este punto se ha visto necesario elaborar una guía previa que contenga los objetivos perseguidos y las categorías y subcategorías que han de cubrirse en la entrevista, según Montañés, M. (2001). En nuestro caso se trata de que esta guía nos lleve a descubrir la información necesaria para responder a los analizadores que se han planteado.

	INTRAPERSONAL	INTERPERSONAL
MODELO DE PARTICIPACIÓN I Docentes de Educación Primaria que han participado en el proceso de Presupuestos Participativos	CATEGORIAS 1. Trayectoria personal. 1. Conocimientos y emociones. 1. Prospectiva o proyección. 2. Fundamentación teórica. 2. Acción- didáctica. 2. Método. 2. Criterios de evaluación (quien, qué, como, para qué). SUBCATEGORIAS 1. Datos personales. 1. Implicación en el proceso. 1. Percepción personal de la formación en ciudadanía. 1. Relación del proceso con la vida,	CATEGORIAS 1. Trayectoria personal. 1. Conocimientos y emociones. 1. Prospectiva o proyección. 2.1 Fundamentación teórica. 2.2 Acción- didáctica. 2.3 Método. SUBCATEGORIAS 1. Año productivo o satisfacción a nivel educativo o profesional. 1. Relaciones con los demás compañeros/as. 1. Relación del profesorado con el alumnado.

¹⁰ Ver en Anexo 2 – Instrumentos recogida de datos Etapa 2ª en el CD

	<p>ámbito educativo formal, vocacional y laboral.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias participativas propias. <p>2. Papel del profesional para posibilitar un desarrollo personal y educativo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Interés por técnicas creativas, sociales, participativas. 2. Papel de la infancia como parte de las comunidades educativas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencias de participación. 1. Perfil del profesorado. 1. Participación en el proceso de Presupuestos Participativos. 1. Espacios de participación infantil en el centro escolar. <p>2. Perfil del profesional.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Competencias participativas. 2. Implementación de proyectos del ámbito social en la escuela. 2. Formación ciudadana en educación primaria. 2. Metodología de acción y participación. 2. Espacios de participación en las aulas 2. Organización y funcionamiento de las comunidades educativas.
<p>MODELO DE PARTICIPACIÓN II</p> <p>Informantes claves (personas que han formado parte del proceso de presupuestos participativos desde otro rol)</p>	<p>CATEGORIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trayectoria personal. 1. Conocimientos y emociones. 1. Prospectiva o proyección. <p>2. Fundamentación teórica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Acción- didáctica. 2. Método. 2. Criterios de evaluación (quien, qué, como, para qué). <p>SUBCATEGORIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Datos personales. 1. Implicación en el 	<p>CATEGORIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trayectoria personal. 1. Conocimientos y emociones. 1. Prospectiva o proyección. <p>2. Fundamentación teórica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Acción- didáctica. 2. Método. <p>SUBCATEGORIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Año productivo o satisfacción a nivel educativo o profesional.

	<p>proceso.</p> <p>1. Percepción personal de la formación en ciudadanía.</p> <p>1. Relación del proceso con la vida, ámbito educativo formal, vocacional y laboral.</p> <p>1. Competencias participativas del docente.</p>	<p>1. Relaciones con los demás compañeros o profesorado (según el perfil de la persona entrevistada).</p> <p>1. Resolución de conflictos en el ámbito formal e informal.</p> <p>1. Perfil del profesorado.</p> <p>1. Participación en el proceso de Presupuestos Participativos (si procede).</p> <p>1. Experiencias de participación.</p>
	<p>2. Papel del profesional para posibilitar un desarrollo personal y educativo.</p> <p>2. Interés por técnicas creativas, sociales y participativas del profesorado.</p> <p>2. Papel de la infancia como parte de las comunidades educativas.</p>	<p>2. Perfil del profesional.</p> <p>2. Competencias participativas.</p> <p>2. Importancia de proyectos del ámbito social en la escuela.</p> <p>2. Formación ciudadana en educación primaria.</p> <p>2. Metodologías de acción y participación.</p> <p>2. Espacios de participación en las aulas</p> <p>2. Organización y funcionamiento de las comunidades educativas.</p>

Figura 4.8: Estructura de la entrevista semiestructurada.
Elaboración propia

Añadimos un guion de posibles preguntas orientativas, relativamente abiertas, para que sirvan de ayuda durante la conversación, lo que no implica que se tengan que formular tal y como están redactadas ni en el mismo orden; lo fundamental es priorizar la fluidez y naturalidad en la conversación (Quivy & Campenhoudl, 1992). Aunque el guion no sea sistemático, se tienen que tener presentes en todo momento los analizadores, los objetivos y los temas que deben aparecer, por lo que el éxito de la entrevista dependerá menos de las preguntas mismas que de la capacidad de concentración y conducción en el momento de realizarla.

4.3.2.6. Diario de investigación, Etapa 2^a¹¹.

En una segunda parte, el diario de la investigadora recoge la observación y las vivencias durante la producción de este trabajo de investigación y la recogida de información de la segunda etapa de investigación en las entrevistas.

Por último, queremos señalar que lo registrado en el diario de campo no es considerado como la realidad en sí misma, sino la realidad vista a través de los ojos de la investigadora. Por ello, la subjetividad está presente desde el momento del registro de los hechos, y no sólo en su interpretación.

Todos estos instrumentos se han ido utilizando en diferentes momentos de la investigación. Para identificar estos momentos y hacer una línea del proceso de la investigación se presenta la temporalización de la misma.

4.4 Temporalización de la investigación

A continuación se detallan los momentos en los que se ha ido realizando el trabajo de investigación. Se recogen por lo tanto, en primer lugar, la etapa 1 en la que transcurrió el proceso de investigación de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla, y todos los momentos de dicho proceso que hacen referencia al presente estudio.

En segundo lugar, en la etapa 2 aparecen la producción teórica, la búsqueda bibliográfica, el diseño de instrumentos de recogida de datos, la selección de la muestra y la recogida de información, la sistematización y el análisis de los datos, la producción de los resultados y conclusiones. Aparece de manera transversal las revisiones, ya que durante todo el proceso de investigación el trabajo ha sido revisado, no sólo por las directoras del mismo, sino también por diferentes personas (directoras, compañeros del grupo de investigación, participantes de la propia investigación) que nos han ayudado a mejorar el mismo.

¹¹ Ver en Anexo 4 – Recogida de datos Etapa 2^a en el CD

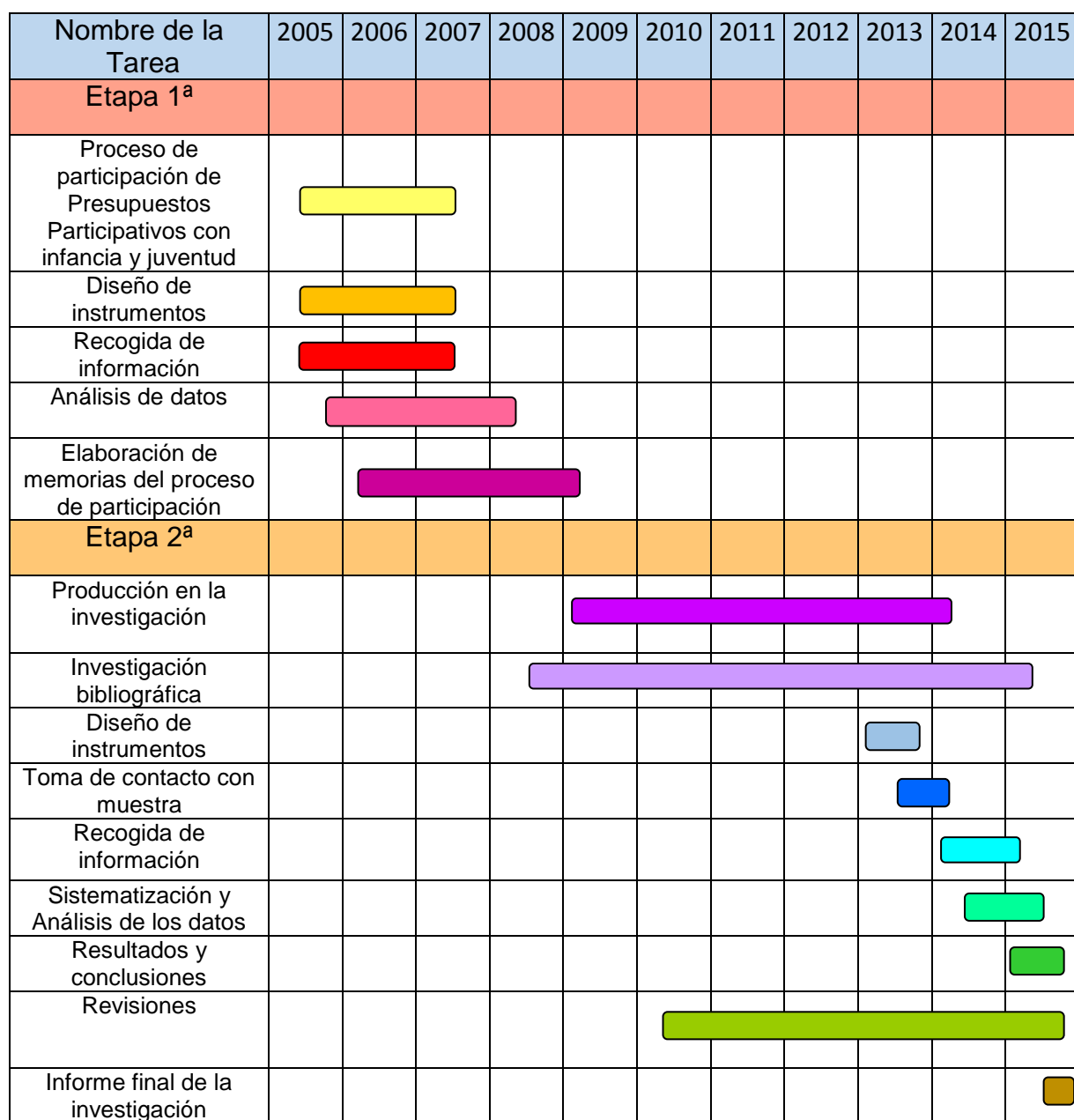


Figura 4.9: Temporalización de la investigación.
Elaboración propia

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS

“Cada vez que quieras lograr algo, mantén los ojos abiertos, concéntrate y asegúrate de saber exactamente qué es lo que deseas. Nadie puede dar en el blanco con los ojos cerrados.”
Paulo Coelho (2015)

A lo largo de éste capítulo estudiamos la información que hemos obtenido en la investigación. En primer lugar, justificamos el modelo de análisis que hemos seleccionado. En este caso, se trata de seis analizadores que cuestionan la información contenida en cada uno de los instrumentos que hemos utilizado.

Estos analizadores nos sirven como preguntas que realizamos a la información en bruto, posteriormente con las respuestas obtenidas se crea una figura visual en forma de nube de palabras que comprende las notas más significativas y, por tanto, la información relevante. Esta actividad la hacemos a través de los seis analizadores y a su vez sobre los datos derivados de cada uno de los instrumentos. Este análisis lo realizaremos en dos partes. Una, correspondiente a la que hemos definido como etapa 1 y que pertenece al proceso de participación desde el que surge este trabajo de investigación. Otra parte, correspondiente a la etapa 2 de este estudio.

Tras analizar los datos recabados por cada uno de los analizadores alcanzamos los resultados iniciales. Los cuales anticipan las principales notas y peculiaridades de lo que serán las conclusiones finales y la consecución de objetivos.

5.1. Analizadores de la información

El análisis de datos nos permite procesar la información producida por los participantes y los documentos de esta investigación. Si partimos de nuestro enfoque de investigación-acción, se hace necesaria una breve explicación de cuál va a ser el proceso de análisis de datos y cómo vamos a examinarlo para llegar a las conclusiones del presente trabajo de investigación y plantear algunas líneas abiertas de estudio.

En un primer momento, como hemos expuesto con anterioridad en el capítulo IV, hemos planteado distintos **analizadores** que nos sirven para determinar en qué aspectos de la reflexión, a partir de las experiencias de participación, nos interesa profundizar. De este modo, establecemos algunos matices sobre la realidad en la que trabajan los docentes de Educación Primaria en relación a la participación de los niños y niñas.

Los analizadores que hemos elaborado son:

1. ¿En qué medida existen las experiencias de participación dentro de las aulas?

Dentro del calendario escolar los profesores muchas veces se ven limitados con el volumen de materia o por la parte burocrática que conlleva el trabajo docente, y es difícil incorporar otros contenidos diversos. Espacios que puedan ser más prácticos, participativos, creativos y puedan hacer sus conocimientos más significativos y vinculados con el ámbito social, con el barrio, la comunidad.

2. ¿Cuáles son las competencias y emociones que podemos desarrollar al participar en experiencias participativas?

Cuando formamos parte de o llevamos a cabo experiencias y procesos de participación se desarrollan diversas competencias. Éstas sólo se pueden aprender en la práctica, siguiendo la idea del autor Tonucci (2002), a participar sólo se aprende participando. En este sentido, estas habilidades, destrezas y maneras de hacer forman parte de cómo somos y de nuestra manera de enseñar, de nuestro estilo de vida. En segundo lugar, tratamos de identificar las emociones que surgen en los procesos participativos. Son procesos vitales en los que los participantes comparten su vida.

3. ¿Qué papel juegan los niños y niñas en la gestión de su centro educativo?

Desde el proceso de participación del que hemos partido¹², los protagonistas principales han sido la infancia y juventud. Por ello, en este estudio vemos también un protagonismo claro en ellos. En muchos casos, puede estar en manos del docente (en relación con la familia y la comunidad) la creación de espacios en los que éstos puedan desarrollar de manera práctica su participación y ejercer su ciudadanía. Por ello, vemos imprescindible definir el papel que juega o debería jugar la infancia en la gestión de sus centros educativos y, por ende, en las comunidades educativas.

4. ¿Qué competencias podemos identificar en los docentes que facilitan espacios de participación en sus aulas?

¹² Hablamos del proyecto de investigación y dinamización de los Presupuestos Participativos con niños-as, chavales-as y jóvenes de Sevilla, Laboraforo. Proceso de tuvo lugar durante los años 2005-2007 y en el que participaron colegios e institutos de la ciudad de Sevilla.

Dentro del perfil docente hemos definido diversas competencias (competencias específicas técnicas, competencias generales o transversales y competencias participativas y personales), tal y como se han definido en el capítulo tercero. Observar, analizar y reflexionar sobre las competencias participativas y personales de los participantes es en buena parte el objeto de nuestro estudio, y, cuáles de éstas facilitan los espacios de participación a la infancia.

5. ¿Cómo se define la metodología participativa? En este sentido, ¿es necesaria la formación continua del docente?

Para poner en marcha un proceso participativo desde la figura o rol del docente se haría necesario tener una concepción clara de lo que es la metodología participativa. Para ello, se intuye como imprescindible que los docentes puedan optar a una formación continua que les permita seguir profundizando, reciclarse, obtener herramientas y recursos para desarrollar su labor.

6. ¿Qué experiencias se tienen de la escuela como espacio abierto al barrio y a la comunidad?

Formar parte de procesos participativos comunitarios ofrece a la escuela una apertura al barrio y una conexión con los espacios públicos. Estas experiencias pueden enriquecer los procesos de formación ciudadana.

La fiabilidad de este método de investigación en base a analizadores, apoyándonos en López Górriz (1998), lo fundamentamos haciendo un análisis crítico de la realidad con la que investigamos. A partir de la información recogida según los instrumentos se establecen las **unidades de información**. Se trata de un proceso mediante el cual se transforman los datos brutos en unidades de registro que permiten un estudio de sistematización y descripción del contenido. Esto implica un trabajo de descomposición de los instrumentos en unidades de información con sentido e ideas relevantes en relación a los analizadores.

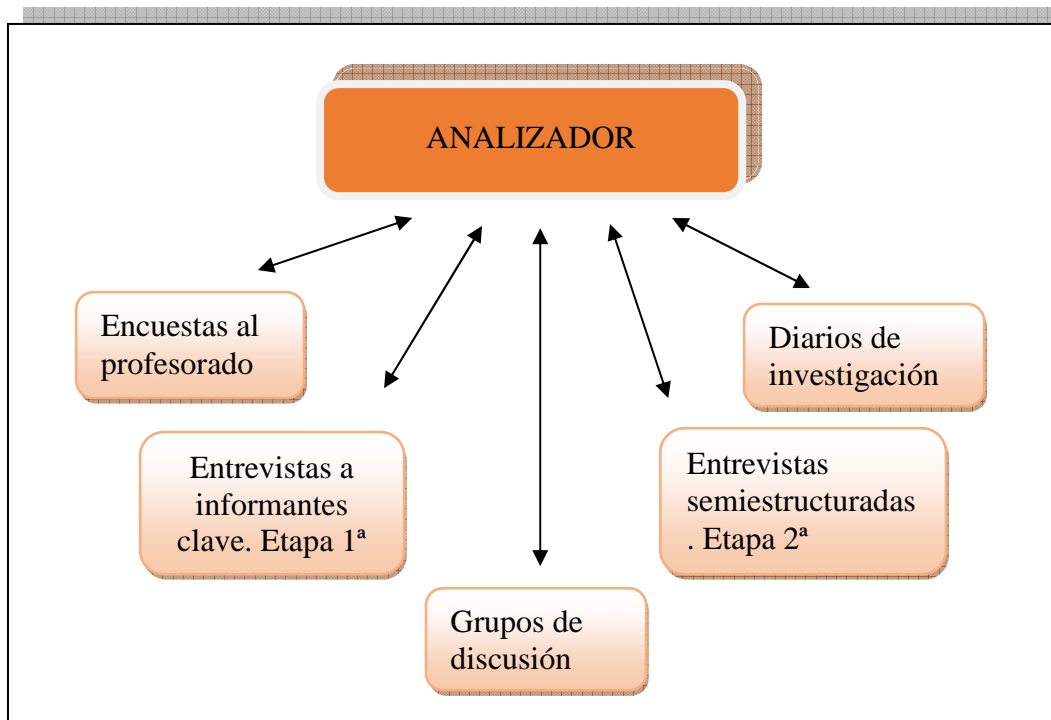


Figura 5.1: Analizador
Elaboración propia

De tal modo, cada uno de los analizadores actúa como pregunta generadora de información significativa para el objetivo de trabajo. A partir de la información que recogen los instrumentos comenzamos el proceso de vaciado y análisis, cuestionando esta información según los seis analizadores planteados. Desde este momento, esta información se convierte en datos relevantes que conducen a diferentes resultados y posibles conclusiones de la investigación.

5.2. Vaciado y análisis de datos de la investigación

Llegados a este punto, vaciamos los datos utilizando el programa informático NVivo10 en relación a la creación de nodos para cada uno de los analizadores. Según este programa los nodos son recipientes para las codificaciones que permiten recopilar las unidades de información relacionadas con una misma idea. A partir de la codificación de cada nodo, elaboramos un informe, el cual recoge cada una de las unidades de información observadas como significativas en relación a su analizador en cada uno de los instrumentos que hemos utilizado y en cada una de las etapas, organizado según la siguiente figura que nos sirve de ejemplo.

Unidad de información	Número de referencias de codificación	Orden número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
Nodos\\Competencia participativa docente				
Elementos internos\\Diario de investigación 2005				
	12			
I@s profesores/as aun mostrándose abiertos y dispuestos a la participación de sus alumn@s no se han implicado del todo con ell@s en el proceso		1	MRJ	10/08/2015 9:40
Ven importante el proceso de participación		2	MRJ	10/08/2015 9:43
Las profesoras se han implicado mucho		3	MRJ	10/08/2015 10:22

Figura 5.2: Informe de codificación de nodos.
Elaboración propia, a partir del programa NVivo10 (2014)

De esta manera, en cada informe exponemos:

- El **nodo** del que se trata, en este caso “Competencia participativa docente”, que se refiere al analizador cuarto de la investigación.
- La fuente de la que procede, que se denomina **elemento interno** y en nuestro ejemplo es “Diario de investigación 2005”.
- La **unidad de información**, que son las ideas relevantes y con sentido propio en relación al nodo. Como aparece en la figura “Ven importante el proceso de participación”.
- **Número de referencias de codificación**, se trata del total de referencias por cada elemento interno.
- **Orden número de referencia**, aparece ordenado por caracteres numéricos cada una de las referencias del nodo.
- **Codificado por iniciales**, se refiere a las iniciales de la persona que ha realizado la codificación. En este caso las iniciales de la investigadora.
- La **fecha de modificación** o creación de cada unidad de investigación.

Previamente a iniciar el vaciado de los datos, introducimos el programa informático que hemos utilizado y algunas de sus funciones, para después pasar a presentar la información recabada para cada uno de los analizadores en las dos etapas del proceso de investigación. Posteriormente, en el último punto del capítulo, realizaremos un proceso de triangulación, el cual implica contrastar los datos relevantes obtenidos en el proceso de investigación, a través de los diversos instrumentos utilizados y de las dos etapas de investigación para llegar a los resultados del estudio.

5.2.1. Programa de análisis de datos. NVivo10

El programa NVivo10 es una herramienta de análisis de datos cualitativo que permite a la investigadora el procesamiento, organización, clasificación y análisis de datos. Con este programa se puede realizar el análisis desde diversos formatos como texto, video o fotografía. En el caso de esta investigación analizaremos documentos de texto.

Algunas de las funciones que ofrece y que desde este trabajo de investigación hemos utilizado son, por una parte, **la codificación por nodos**, que permite realizar una clasificación de la información dependiendo de la metodología y diseño de investigación en el que se enmarque el trabajo. El programa nos proporciona diferentes tipos de codificación:

- Codificación de tema: ¿cuál es el tema que se está analizando?
- Codificación analítica: ¿de qué se trata realmente el contenido? ¿por qué es interesante? Se puede considerar el significado en contexto y expresar ideas nuevas sobre los datos
- Codificación descriptiva o “de caso”: ¿quién habla? ¿qué lugar, organización u otra entidad está bajo observación?

Figura 5.3: Tipos de codificación.
(Guía NVivo10. 2014 p.24)

En nuestro caso, hemos utilizado para el análisis de los datos la codificación de tema. Fijando con anterioridad los temas con la creación de los nodos relacionando éstos con los analizadores.

Otra de las funciones que hemos utilizado es la creación de informes. Estos nos sirven para presentar el vaciado de la información referente a cada uno de los nodos. Tal y como hemos presentado con anterioridad en la figura 5.2.

Por último, y como análisis gráfico de la información, hemos utilizado la función de consulta de frecuencia de palabras. Ésta nos permite hacer la lista de palabras con más concurrencia dentro de los recursos, otorgándole a éstas mayor relevancia dentro de la información recabada. El programa, facilita presentar la información visualizada en una nube de palabras.



Figura 5.4: Consulta de frecuencias de palabras.
Referida al nodo: “Emociones que se dan en el proceso de participación”. Etapa 1ª
Elaboración propia.

Una vez hemos presentado la forma a través de la cual vamos a vaciar y analizar la información, procedemos a describir este proceso para cada etapa de la investigación. Realizando en un primer punto el vaciado y análisis de la primera etapa y posteriormente el vaciado y análisis de la segunda etapa de investigación.

5.2.2. Vaciado y análisis etapa 1ª

Esta primera etapa recoge la información de los participantes durante el desarrollo del proceso de dinamización e investigación con infancia y juventud de los Presupuestos Participativos de Sevilla. Hemos vaciado la información siguiendo el cuestionamiento de los seis analizadores del estudio.

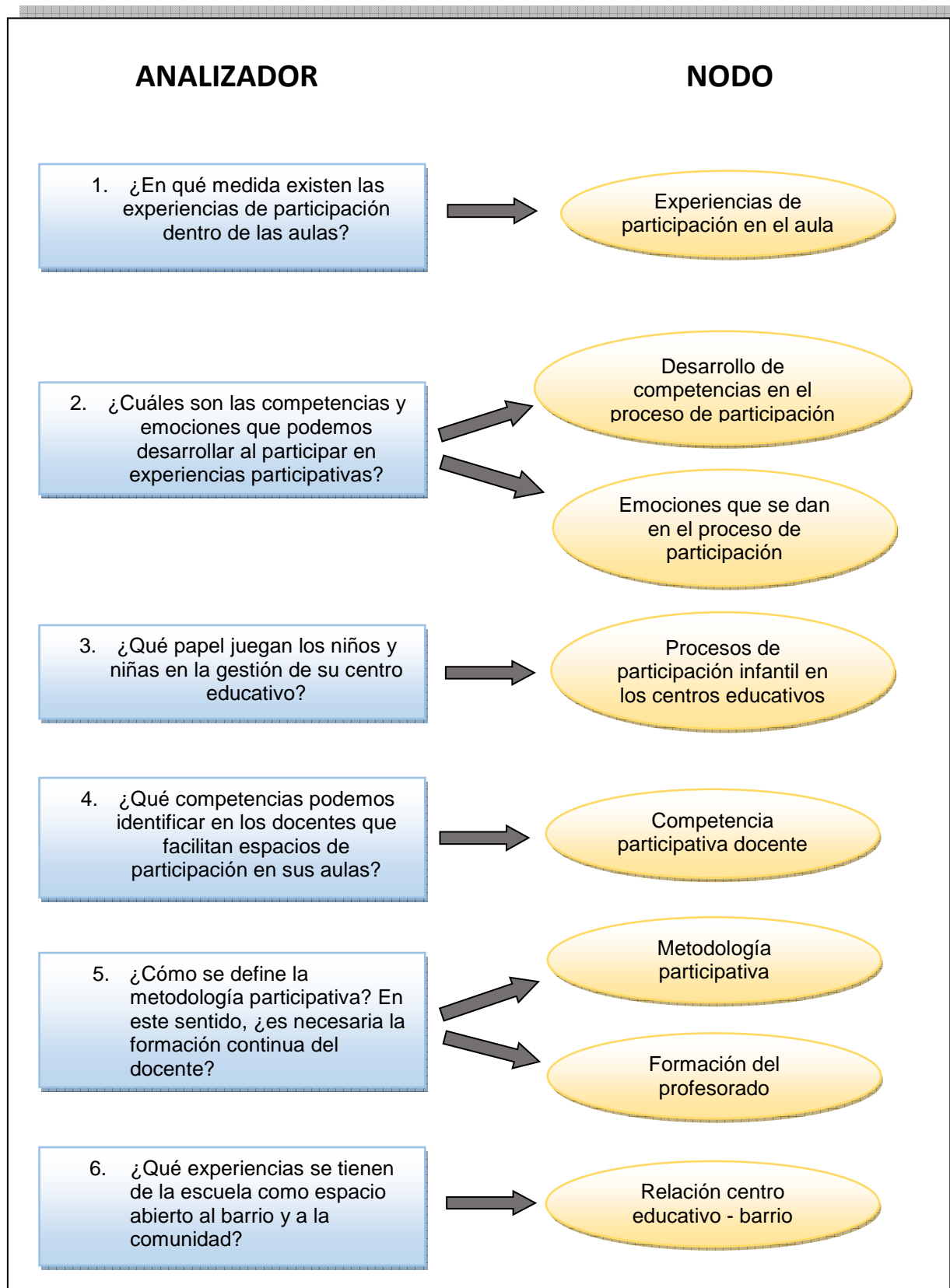


Figura 5.5: Relación analizador – nodo, según la codificación en la etapa 1ª
Elaboración propia

Comenzamos con el primer analizador que cuestiona **en qué medida existen experiencias de participación dentro de las aulas**. Dentro del calendario escolar los profesores muchas veces se ven limitados con el volumen de materia o por la parte burocrática que conlleva el trabajo docente y es difícil incorporar otros espacios diversos. Espacios que puedan ser más prácticos, participativos, creativos y puedan hacer sus conocimientos más significativos y vinculados con el espacio social, con el barrio, la comunidad.

Hemos analizado la información según la codificación en el nodo **experiencias de participación en el aula**. El informe que recoge cada una de las unidades de información se puede consultar en el anexo. Según toda esta información, hemos elaborado un análisis en relación a la frecuencia de palabras y cuáles son las que tienen mayor concurrencia y nos pueden servir para resaltar experiencias, vivencias, datos relevantes dentro del nodo con relación al analizador. La nube de palabras que resulta de este primer nodo es la siguiente:

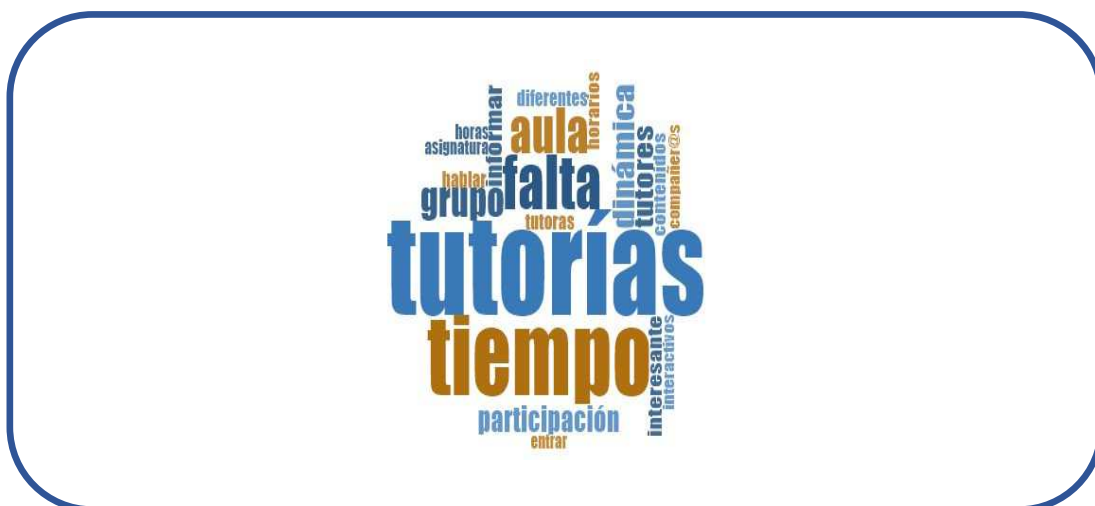


Figura 5.6: Nube de palabras. Experiencias de participación en el aula. Etapa 1ª
Elaboración propia.

Según la anterior figura podemos hacer referencia a las ideas principales que aparecen en relación con las experiencias de participación que se dan en el aula. Aparece con mayor número de referencias la palabra **tutorías**. En el sentido de que las experiencias de participación que se dieron, fruto de la intervención en el proceso de Presupuestos Participativos, se gestionaron y realizaron en horario de tutoría, siendo los **tutores y tutoras** los que se consideran responsables de éstas. Alguna de las unidades de información que hacen alusión a esta situación vivida:

“las tutorías han sido el espacio para incorporar el proceso”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. Nº de referencia: 1. Página: 1)

“tendremos una tutoría al mes para hablar de este proceso y que este es un espacio de participación”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. Nº de referencia: 5. Página: 2)

“en las horas de tutoría con los alumnos han sacado el tema”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. Nº de referencia: 7. Página: 11)

Otros de los aspectos que más referencias ha tenido y que consideramos, por lo tanto, muy relevante es **la falta de tiempo**. Se hace mención a este hecho debido en muchos casos a las imposiciones de la administración en relación con el cumplimiento del currículum y organización escolar cerrada que no permiten al profesorado incorporar procesos y experiencias que puedan ofrecer de manera transversal otros aprendizajes. Encontramos alusiones tales como:

“en Primaria es muy difícil encontrar el tiempo para trabajar estos temas”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Elemento interno: Grupo de discusión adultos. Nº de referencia: 4. Página: 9)

“Poco tiempo por la gran cantidad de contenidos que tenemos que impartir”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado encuestas profesores-as 2006. Nº de referencia: 11. Página: 10)

También aparecen reflejados términos como **aula, grupo o compañeros** que nos llevan a la importancia de la identidad de grupo en relación al aula y al trabajo de la participación; y a vivir estas experiencias haciendo un trabajo en grupo con los compañeros y compañeras. En este sentido, recogemos ideas como:

“han explicado que están trabajando en las clases con sus compañer@s el análisis del barrio, y qué propuestas lo mejorarían”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. Nº de referencia: 10. Página: 3)

“trabajar dicha identidad de grupo, actividades etc., en la clase”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 40. Página: 6)

Por último, se hace mención también a expresiones como **informar o hablar** que hacen referencia al papel de la infancia como dinamizadora de los procesos de participación, ya que se refieren a que han sido ellos los que han informado a los demás compañeros sobre los diferentes momentos y aspectos del proceso. Esta idea se recoge en algunas citas, tales como:

“si suelen informar en clase de lo que se habla”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 4. Página: 4)

“En algunas tutorías son los propios chavales/as del grupo motor quien informa a sus compañeros”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 12. Página: 4)

“cada uno se encargará de hablar con su tutor en el instituto para repartir la información de los talleres”. (Informe de codificación nodo: Experiencia de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. Nº de referencia: 13. Página: 7)

El segundo analizador nos cuestiona sobre **cuáles son las competencias que podemos desarrollar al participar en experiencias participativas**. Al formar parte de procesos de participación se desarrollan diversas competencias. Pasamos a analizar cuáles son las que los protagonistas del proceso de participación en los Presupuestos Participativos de Sevilla con infancia y juventud han identificado. La gran cantidad de información recabada para este analizador y la singularidad de la misma nos ha hecho codificar la información en dos nodos. Por un lado, el desarrollo de competencias en el proceso de participación y, por otro, todo aquello que hace alusión a las emociones que se ha dado al estar formando parte del mismo.

Esta primera imagen, en forma de nube de palabras, se corresponde con la codificación de la información en el nodo de **desarrollo de competencias en el proceso de participación**. A continuación analizamos la información obtenida.

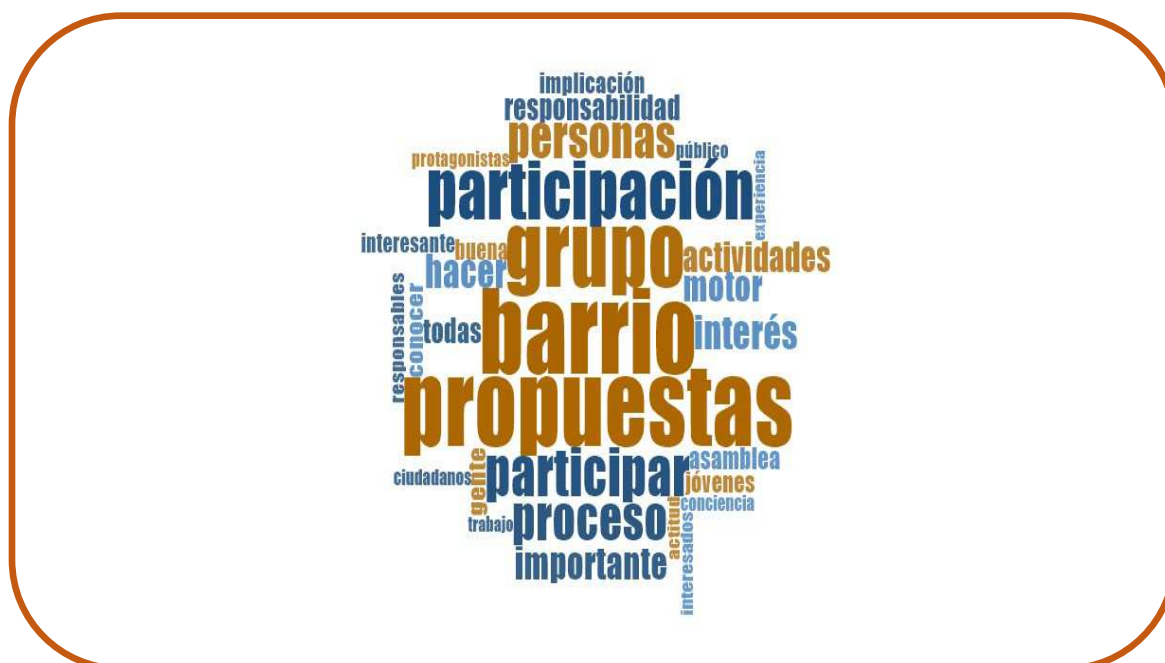


Figura 5.7: Nube de palabras. Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elaboración propia.

Todo el desarrollo de competencias aparece asociado a la pertenencia o vinculación a un proceso de participación relacionado con el **barrio** y con la elaboración de **propuestas** para la mejora del mismo. A partir de aquí, aparece el desarrollo de competencias como la **responsabilidad**, que recogemos en unidades de información tales como:

“la madurez que habían desarrollado, la responsabilidad tanto en el barrio como en el proceso”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. N° de referencia: 4. Página: 1)

“Los organizadores muy responsabilizados de sus talleres”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 10. Página: 5)

“responsables de las decisiones que habían tomado y las actitudes que habían mostrado, y se podía llegar a un entendimiento”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 79. Página: 9)

“se acerquen a la realidad de su barrio, tomen conciencia del poder y la responsabilidad de la ciudadanía y se sientan activos dentro de su realidad social”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado de profesores 2005. N° de referencia: 116. Página: 48)

Otra de las competencias que observan las personas dentro de un proceso de participación es la **implicación**, tanto en las acciones como en su entorno más cercano, y el **compromiso** con el proceso. En expresiones como las que siguen:

“todas las personas están muy implicadas en la organización de la fiesta”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 9. Página: 4)

“La implicación del grupo motor fue total, todos y cada uno de ellos estuvo en la asamblea preparando, organizando y desarrollando las tareas que estaban previstas.” (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 46. Página: 7)

“favorecer su proceso madurativo, su implicación en el entorno más cercano”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. N° de referencia: 28. Página: 42)

“ven que a los niños le ha interesado el proceso y que los que han participado se han comprometido”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. N° de referencia: 2. Página: 1)

El **protagonismo** que se suscita en las personas que participan y la sensación de sentirse **importantes** en aquello en lo que están implicados es otro de los aspectos que se resaltan. Podemos encontrar referencias tales como:

“Esto les da un mayor protagonismo, aunque algunos comentan que todavía no pueden votar”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. Nº de referencia: 16. Página: 5)

“reconocen su protagonismo e importancia”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. Nº de referencia: 91. Página: 29)

“tenemos buenas ideas para mejorar nuestro barrio, nuestra participación es tan importante como la de cualquier vecino, aquí contamos todos, siempre se nos mira con malos ojos, creen que no podemos plantear buenas ideas, esperemos que ahora no se nos engañe, esta es una buena idea.” (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. Nº de referencia: 18. Página: 2)

En relación a las actitudes que se desarrollan aparecen en mayor proporción el desarrollo de la **actitud de escucha** o dialogante y el fomento de una **actitud crítica**. Podemos encontrar citas como:

“En los chavales participantes: actitud dialogante, seguridad en sí mismo, colaboración con el centro...”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores-as 2006. Nº de referencia: 36. Página: 40)

“me ayuda a trabajar en el alumnado la actitud crítica, pero los cambios se observan a largo plazo en niñ@s de estas edades. Se les ha despertado cierta inquietud con respecto a los deterioros que hay en su barrio”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. Nº de referencia: 80. Página: 45)

El aspecto de tomar **conciencia** está relacionado con muchos ámbitos. En este sentido, se habla de tomar conciencia del compromiso, de su importancia, de tomar conciencia de ser ciudadano, de su entorno, de que sus opiniones son importantes y necesarias. En definitiva, tomar conciencia de su desarrollo como persona en todos los aspectos.

“Porque toman conciencia de que este mundo no anda solo sino que lo movemos entre todos y que cada uno aporta su granito de arena; conciencia de la importancia de cada uno junto a los demás”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores-as 2006. Nº de referencia: 31. Página: 39)

“sirve para conocer qué puede hacer el Ayuntamiento, y qué podrían proponer, así como tomar conciencia de su papel protagonista en el proceso”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. Nº de referencia: 104. Página: 11)

Otra de las competencias que se desarrollan cuando se forma parte de un proceso participativo es la **competencia ciudadana**. La ciudadanía como algo que se es y que requiere una acción, no como algo teórico. Aparece esta idea en expresiones como:

“Me parece interesante incluso necesario porque sería el primer momento en el que ellos ya se sienten participes como ciudadanos de la comunidad”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Entrevista a Joaquín. Nº de referencia: 3. Página: 34)

“Aprenden a ser ciudadanos demócratas y participativos”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. Nº de referencia: 46. Página: 43)

Por último, se resaltan también las **experiencias**. Se valora de ellas la importancia de participar en experiencias de este tipo para poder desarrollarse y el valor del intercambio de experiencias con otras personas. En este sentido:

“Es interesante y necesario para todos los ciudadanos y ciudadanas de modo que cuanto a más temprana edad se pueda ser partícipe de este tipo de experiencias, mucho mejor”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. Nº de referencia: 48. Página: 43)

“los chavales/as lo pasaron muy bien, se conocieron e intercambiaron experiencias con otros chavales/as del barrio”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. Nº de referencia: 28. Página: 3)

En este segundo analizador, y debido a la gran cantidad de información recabada y la singularidad de la misma, hemos visto necesario y oportuno codificar la información en dos nodos. Por un lado, el desarrollo de competencias en el proceso de participación que acabamos de analizar y, por otro, todo aquello que hace alusión a **las emociones que se ha dado al estar formando parte del mismo**. La nube de palabras que resulta tras analizar la información es la siguiente:



Figura 5.8: Nube de palabras. Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elaboración propia.

Todas las emociones y sentimientos que descubrimos aparecen relacionados con los **grupos** y con la **participación** en éstos. Por un lado, podemos ver que la mayoría de las emociones que aparecen son emociones **positivas**. De tal manera aparecen la **ilusión**, estar **contentos**, y el **entusiasmo** en las siguientes referencias:

“Todos se mostraron muy ilusionados con la idea de que con sus propuestas podían mejorar el barrio”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. N° de referencia: 4. Página: 1)

“tienen mucha ilusión por organizar ellos /as esto para todo el barrio”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 57. Página: 11)

“Las dos están muy contentas y satisfechas con el taller organizado”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 64. Página: 7)

“Ver su entusiasmo por algunas propuestas”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. N° de referencia: 3. Página: 17)

Por otro lado, observamos emociones relacionadas con la aparición de la infancia en su nuevo papel en la participación ciudadana. Cómo se **sintieron** y en cómo este nuevo papel es recibido por el mundo adulto. Hablamos de emociones como sentirse **valorados** por parte de la infancia

y de que, tanto éstos como los adultos, se han sentido **sorprendidos**. Hacen referencia a estas emociones las siguientes unidades de información:

“quedaron muy satisfechas con actitud del técnico de cultura”; “se sintieron reconocidas y valoradas por él.” (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 6 y 7. Página: 8)

“su participación se ha visto realmente valorada por los demás”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado de profesores 2005. N° de referencia: 1. Página: 17)

“l@s niñ@s estaban sorprendidos de que l@s adult@s estaban muy contentos con la participación que ell@s estaban realizando en el proceso y estaban dispuestos a apoyarles”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 61. Página: 7)

“las cosas que nos aportan los niñ@s son sorprendentes”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Grupo de discusión mixto. N° de referencia: 1. Página: 16)

Otra de las emociones expresadas es la de sentirse **satisfechos** y **satisfechas** con el trabajo realizado en el proceso de participación y en relación a su participación. Entendiendo el proceso como un **éxito**, tal y como observamos en las siguientes citas:

“se siente segura y satisfecha de lo que está haciendo. Se está convirtiendo en el referente del grupo motor para sus compañer@s, algo que la hace sentir imprescindible y útil”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. N° de referencia: 21. Página: 14)

“ha estado muy bien y ha tenido mucho éxito. Los chavales y chavalas que han participado se han mostrado muy satisfechos con el resultado de la obra de teatro”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 26. Página: 9)

Por último, todas estas circunstancias y emociones vividas hacen que también los niños y niñas que han participado en el proceso se hayan sentido, en su mayoría, **motivados** y con **ganans** de seguir participando. Algunas unidades de información que hacen referencia a este hecho son:

“en el caso del colegio los estudiantes han estado muy motivados, ilusionados y comprometidos”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. N° de referencia: 17. Página: 2)

“Todos están muy motivados y con ganas de hacer muchas cosas”.
(Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. N° de referencia: 66. Página: 12)

En el tercer analizador nos cuestionamos sobre **el papel que juegan los niños y niñas en la gestión de su centro educativo**. En el proceso de Presupuestos Participativos de infancia de Sevilla se desarrollaron diversas experiencias de participación infantil en los centros educativos. Estas experiencias las analizamos según el nodo **“Procesos de participación infantil en los centros educativos”**. A partir de aquí, hemos descubierto algunos procesos, los espacios en los que los niños y niñas participan y el papel de éstos, tal y como podemos observar en la nube de palabras que surge tras el análisis de este nodo.



Figura 5.9: Nube de palabras. Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elaboración propia.

En primer lugar, podemos observar que se hacen muchas referencias a la participación en los **consejos de delegados** como procesos que se dan en los colegios y en los que niños y niñas son protagonistas. Y también aparecen como otros espacios de participación infantil en los centros educativos las **mesas informativas** y **comisiones**, según mostramos en las siguientes referencias:

“el consejo de delegad@s, que ahora más que nunca en el curso 2006/07, a pesar del cambio en la jefatura de estudio, ha encontrado en Mercedes una precursora del proceso de participación con niñ@s de primaria desde 6 a 11 años”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 7. Página: 2)

“el consejo de delegados que se coordina por dos profesores del centro”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 19. Página: 4)

“acordamos montar una mesa informativa en el recreo el día de la asamblea para informar a todo el instituto y que estos y el profesorado asistiesen a la asamblea de zona apoyando sus propuestas”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. Nº de referencia: 7. Página: 1)

“vamos a montar un consejo de escuela donde estén los alumnos en un sistema paritario, vamos a montar comisiones de trabajo”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Grupo de discusión mixto. Nº de referencia: 2. Página: 11)

Otra de las experiencias de participación que surgieron a partir de la experiencia de Presupuestos Participativos con infancia y juventud por parte de algunos colegios fue el apropiarse del proceso y adaptarlo a sus centros. Algunos de los centros educativos en los que se trabajó organizaron sus propios **Presupuestos Participativos**. Algunas de las referencias son:

“se ha hablado de la posibilidad de realizar la actividad con el presupuesto del colegio, dejar una parte para que ellos decidan”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. Nº de referencia: 1. Página: 1)

“el colegio San José de Palmete que este año está trabajando los Presupuestos Participativos a nivel de centro poniendo a discusión un dinero de la junta directiva para alguna mejora del cole”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. Nº de referencia: 4. Página: 2)

“los presupuestos participativos en el CEIP Lora Tamayo”, “hacer presupuestos participativos en el cole”, “Las propuestas eran sobre cómo querían el patio del colegio. Se han presentado cuatro propuestas y todos los cursos han votado”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 12, 13 y 14. Página: 4)

Un aspecto que aparece reflejado según la frecuencia de palabras y que nos parece significativo es el espacio del **recreo** o **patio** como espacio de participación y sobre el que la infancia tiene poder de transformación. Ejemplo de ello es el proceso de autoconstrucción de los patios de los colegios que se realizó como propuesta aprobada en los Presupuestos Participativos y que se ejecutó en tres colegios con la co-gestión de la comunidad educativa. Podemos encontrar referencias tales como:

“una mesa informativa en el patio del colegio con motivo de la presentación de propuestas. Las personas del CEIP Macarena opinaban que era muy interesante, y también querían hacerlo en su colegio durante el recreo “. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. N° de referencia: 14. Página: 4)

“Las propuestas eran sobre cómo querían el patio del colegio. Se han presentado cuatro propuestas y todos los cursos han votado”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 4. Página: 2)

“hacer maquetas y dibujos sobre lo que cada un@ pensaba que se podía hacer en el patio, y han empezado a pintar un mural en las paredes y a decorar el patio de infantil con juegos en el suelo, y la próxima semana se meten a plantar en los arriates”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. N° de referencia: 18. Página: 8)

Al hacer referencia al papel de la infancia en estos procesos de participación se hace referencia a funciones como la de **coordinación**, **dinamización** y la figura de **representantes**. Algunas de las unidades de información que hacen referencia a ello son:

“El grupo motor en coordinación con el colegio está preparando un tablón informativo en el colegio en los que pondremos noticias, reuniones, fotos”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 33. Página: 5)

“se decidió entre los niños del colegio que pertenecen al grupo motor del barrio y la dinamizadora que fueran estos los que se encargaran este año de dinamizar en el colegio”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 23. Página: 5)

“Carmen y Jose María, ambos Jefe de Estudios y Secretario del IES Diamantino se mostrasen interesados en vincular el grupo motor directamente con el grupo de alumn@s del Plan de Acompañamiento, y convertir lo que era un proceso participativo con portavoces o representantes en un proceso asambleario, que implicase a muchas más personas, incluso a l@s propios profesores/as”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 5. Página: 3)

Por último, aparece la figura del **tutor** como posibilitador, **apoyo** y **acompañamiento** en estas experiencias. Son experiencias de participación infantil pero que cuentan con los docentes como facilitadores. Se hace mención a este hecho en citas tales como:

“Con el CEIP Juan Sebastián Elcano desde hace tres años se tiene una gran coordinación con la directora y se dinamiza en las clases de 5º y 6º de la que además es tutora. En este año se ha entrado mucho a las clases para informar de todos los momentos del proceso, pero la dinamización, las propuestas y las maquetas la ha llevado esta profesora”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 34. Página: 5)

“La obra, que se ha elaborado participativamente en el instituto con el apoyo de un profesor”. (Informe de codificación nodo: Procesos de participación infantil en los centros educativos. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 11. Página: 4)

En el analizador cuarto tratamos de descubrir cuáles son **las competencias que podemos identificar en los docentes** que facilitan espacios de participación en sus aulas. Para ellos, hemos creado el nodo **“Competencia participativa docente”** que recoge todas las referencias a este aspecto en cada uno de los elementos internos a través de los cuales se ha recogido la información. Según estas referencias las competencias más relevantes aparecen reflejadas en la siguiente figura.



Figura 5.10: Nube de palabras. Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elaboración propia.

En relación a la competencia participativa que muestra el profesorado en el proceso se ve fundamental el **interés**, es decir, estar interesado en el proceso y en la participación de la infancia. En este sentido:

“Los profesores/as han estado muy interesados”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 12. Página: 5)

“se concertaron las reuniones con l@s tutores/as que en general mostraron bastante interés por la propuesta de trabajo”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. N° de referencia: 16. Página: 8)

Por otro lado, se ve como fundamental la **implicación** y el **compromiso** con el proceso de participación. El trabajar con la infancia en procesos de participación dentro del ámbito escolar requiere buscar recursos, abrir el aula y el currículum a experiencias y contenidos más allá de los establecidos y eso requiere tiempo y esfuerzo extra en los docentes. En relación a la implicación y el compromiso podemos ver:

“tiene mucho que ver el nivel de implicación del profesorado de este centro.” (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 10. Página: 2)

“un número mayor de maestr@s y profesores/as, en total a final de año se había implicado.” (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 7. Página: 4)

“Sacar horas para esto, hay que estar muy comprometido, tenerlo muy claro y tenerlo interiorizado en el proyecto de centro”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Entrevista a Joaquín. N° de referencia: 4. Página: 9)

“Creértelo, comprometiéndose, el ejemplo de los adultos se transmite indirectamente a los niñ@s.” (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Grupo de discusión adultos. N° de referencia: 3. Página: 10)

También es fundamental que el profesorado entienda la participación de este sector como **importante**. Que se crea y esté sensibilizado con que estos procesos son necesarios para el desarrollo y los procesos de enseñanza aprendizaje. Podemos observar las siguientes referencias:

“Todo el claustro está muy satisfecho con el proceso y piensan que ha sido una experiencia muy importante y positiva para l@s niñ@s”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 14. Página: 5)

“Siempre he pensado que es muy importante la participación en todos los asuntos que les atañen”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. Nº de referencia: 9. Página: 11)

Otro de los aspectos que se ven necesarios en un profesor con competencias participativas es la **buena disposición** ante el proceso de presupuestos. Esta disposición facilita que se abra el aula a nuevas experiencias que sirven para enriquecer los aprendizajes de sus estudiantes. Encontramos citas tales como:

“la profesora Patricia con buena disposición”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 21. Página: 5)

“hay mucha atención y disposición, le parece muy interesante el proceso”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 28. Página: 6)

Por último, descubrimos que vuelve a aparecer la figura del **tutor** como referencia de apoyo y motivación al alumnado. En relación a esto encontramos citas como:

“fue posible que algunos tutores se animaran a incorporar a los alumnos en el proceso ya que lo veían muy interesante.” (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. Nº de referencia: 4. Página: 1)

“hacerles partícipes del proceso y re-valorizar su figura de tutores/as como apoyos y colaboradores/as imprescindibles en la comunidad educativa”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. Nº de referencia: 24. Página: 3)

Para descubrir **cómo definen la metodología participativa** los componentes del proceso de Presupuestos Participativos hemos diseñado el analizador quinto y hemos recogido la información codificándola en el nodo “Metodología participativa”.

Este quinto analizador también nos cuestiona, en este sentido, sobre si **es necesaria la formación continua del docente para la práctica de estos procesos**. Para ello hemos creado el nodo “Formación docente”.

En primer lugar, y con respecto al nodo “**Metodología participativa**”, y después de la codificación de la información, aparecen las palabras más frecuentes que se han utilizado y que hacen que dicha información ofrezca datos relevantes para nuestra investigación. La nube de palabras que resulta para este nodo es la siguiente:



Figura 5.11: Nube de palabras. Metodología participativa. Etapa 1ª.
Elaboración propia.

Muchas son las claves que vislumbramos sobre la metodología participativa en esta nube de palabras. Por un lado, la utilización en el proceso de diversas dinámicas creativas como **lluvia de ideas, juegos, dibujos, maquetas**. Dinámicas que favorecen la expresión de ideas, opiniones, propuestas de manera cercana y adaptada a estas edades, de manera que todos los niños y niñas puedan expresarse. En este sentido encontramos:

“ha sido una lluvia de ideas sobre posibles propuestas para nuestro barrio”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 7. Página: 3)

“era necesario que cada uno presentara y explicara el juego, para acostumbrarnos a hablar en público y perder la vergüenza”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 25. Página: 4)

“Preparamos la defensa de las propuestas con un pequeño discurso y dibujos de las propuestas”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 62. Página: 12)

“Prepararon sus maquetas con ilusión y ayudándose unos a otros”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. N° de referencia: 2. Página: 1)

Por otro lado, aparece la importancia, en los procesos participativos, del **grupo** como espacio generador. La visión del barrio, el cole como **colectivo**, el trabajar de forma común. Podemos encontrar citas tales como:

“se hará una lluvia de ideas sobre posibles talleres y después, en grupo, se organizarán los mismos”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 12. Página: 3)

“se organizó una comida cooperativa y muchas personas llevaron comida para compartir, se puso una mesa común y unos 50 niñ@s comieron junt@s”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. N° de referencia: 66. Página: 17)

Al hablar de la metodología se hace referencia a la importancia de llegar a **acuerdos**, a **consenso**. Esto refiere la importancia de que todas las personas que participen puedan expresar sus ideas y que, a partir de esas ideas, se llegue a acuerdos comunes. Algunas de las referencias que hemos encontrado en relación a este punto son:

“estuvimos tomando unos acuerdos de convivencia”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 9. Página: 9)

“la propuesta que desde aquí han elaborado nuestros niños surgió de un consenso por parte de ellos, elaborándola entre todos”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado de profesores 2005. N° de referencia: 54. Página: 24)

Una de las herramientas metodológicas más utilizadas en el proceso, tanto en la organización del Presupuesto Participativo con infancia y juventud y con personas adultas como en la dinamización en los colegios y con los grupos motores, han sido las **asambleas**. La asamblea es uno de los instrumentos más efectivos que el profesorado puede emplear para desarrollar en la infancia la capacidad de organización y gestión en lo que se refiere al grupo clase. Permite solucionar, por ellos mismos, los conflictos que puedan surgir e ir desarrollando paulatinamente hábitos de participación adecuados. Alguna de las unidades de información que hacen referencia a esta herramienta son:

“En el grupo se toman las decisiones de modo asambleario”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 1. Página: 8)

“El modelo asambleario en la toma de decisiones, el modo de organizar las reuniones”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. N° de referencia: 27. Página: 14)

Otro de los aspectos fundamentas que definen el proceso de participación que estamos analizando es que no sólo se participa con la opinión sino que también en todo el proceso los protagonistas toman parte en la **elaboración, diseño, dinamización y gestión** de todos los momentos del mismo. Dándole a este proceso el punto de calidad de una participación con mayúsculas tal y como observamos en las siguientes citas:

“Se realiza la primera reunión para la co-gestión de la propuesta aprobada”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. Nº de referencia: 12. Página: 3)

“entre tod@s fueron haciendo los distintos discursos para explicar en la asamblea sus ideas, de modo que pudiesen estar más seguros a la hora de hablar en público”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. Nº de referencia: 8. Página: 1)

“Son las mismas niñas las que lo organizan y lo dinamizan en el foro”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. Nº de referencia: 70. Página: 17)

Por último, se asume la **responsabilidad** también como forma de trabajar y de enfocar las actuaciones dándole a la infancia y a la juventud espacios y procesos en los que sean ellas mismas las que vayan asumiendo compromisos a través de los cuales puedan ejercer su ciudadanía. Vemos referencias en este sentido tales como:

“se ha planteado la necesidad de que l@s niñ@s y chavales/as puedan ir asumiendo más responsabilidades en la co-gestión de los espacios públicos”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. Nº de referencia: 21. Página: 14)

“que l@s chavales/as mism@s van a asumir esta responsabilidad”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. Nº de referencia: 56. Página: 16)

Para poder poner en marcha esta metodología participativa nos cuestionamos también en el quinto analizador sobre la necesidad de la formación continua del docente. La información recabada la hemos codificado según el nodo **“Formación del profesorado”** a través del cual aparecen los datos relevantes en este aspecto. Aparecen estos datos en la siguiente figura.



Figura 5.12: Nube de palabras. Formación del profesorado. Etapa 1ª.
Elaboración propia.

Se ve como fundamental la **formación del profesorado** en cuestión de participación. Ya que muchos docentes plantean la falta de formación y la necesidad de oferta de cursos o de formación complementaria en procesos de participación. Algunos de los puntos que se plantean son:

“detectamos falta de formación para dinamizar el proceso”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2005. Nº de referencia: 3. Página: 1)

“Con respecto al profesorado implicado realizábamos sesiones de formación para conocer el proceso y trabajar junt@s las sesiones, así como otros temas vinculados a los derechos humanos, democracia participativa, trabajo cooperativo”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 2. Página: 2)

“en todos los colegios se haga, depende también del barrio, de la situación del colegio pero formación. Formación de IAP (investigación acción participativa)”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 1ª. Elemento interno: Entrevista a Inma. Nº de referencia: 1. Página: 2)

“se podría ofertar desde alguna entidad, llámese CEP, llámese Junta de Andalucía, algún curso de formación para facilitar a los compañeros cómo los niños pueden participar, sería facilitar a los compañeros la participación de los niños”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 1ª. Elemento interno: Entrevista a Joaquín. Nº de referencia: 1. Página: 2)

Se plantean abiertamente la **falta de capacidad**, en muchos casos, y las posibles **carencias** del profesorado en cuestión de metodologías participativas para poner en marcha espacios de participación infantiles dentro de los centros educativos. Como podemos observar en algunas de las citas que hacen referencia a este tema:

“pero plantea que no se ve capacitada para hacerlo sola”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. Nº de referencia: 1. Página: 1)

“cubriendo las posibles carencias del profesorado”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. Nº de referencia: 1. Página: 3)

Por todo lo comentado anteriormente, ha sido muy importante dentro de este proceso el **asesoramiento** de dinamizadores externos que han facilitado la puesta en marcha del proceso en los centros educativos con su apoyo al profesorado. En este sentido:

“Hemos asesorado y resuelto dudas y preguntas que habían surgido al profesorado y que debían conocer para poder tener ell@s las sesiones con los chavales/as en clase”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesores 2005. Nº de referencia: 4. Página: 1)

“Durante el curso hemos celebrado diferentes reuniones para formar y explicar el proceso de participación”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. Nº de referencia: 1. Página: 2)

Para concluir el vaciado y análisis de los datos correspondientes a la primera etapa de investigación, con el analizador sexto queremos cuestionar sobre **qué experiencias se tienen en la escuela como espacio abierto al barrio y a la comunidad**. Para ello, codificamos la información en el nodo **“Relación centro educativo-barrio”**. La nube de palabras que resulta al analizar la información es:



Figura 5.13: Nube de palabras. Relación centro educativo-barrio. Etapa 1ª.
Elaboración propia.

Para generar una buena relación del centro educativo con el barrio se ve importante la **participación** del centro en la comunidad. Que se entienda el centro como un espacio que forma parte de una **comunidad**. En este sentido, las referencias que hemos encontrado son:

“profundizar en la idea de generar un proceso comunitario de participación”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barío. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte II. Nº de referencia: 12. Página: 3)

“los centros de interés de estos chavales/as en relación al grupo motor, a su papel como miembros de la comunidad y como alumn@s”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barío. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006I. Nº de referencia: 2. Página: 1)

“se tiene en cuenta sus opiniones y se sienten participes en la comunidad (barrio)”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado de profesores 2005. N° de referencia: 8. Página: 5)

Por otro lado, aparece como importante la existencia de una **coordinación**. Ésta en relación con agentes externos, ya sean animadores socioculturales del barrio o dinamizadores o educadores sociales, que faciliten la apertura de los centros a las comunidades. Algunas de las citas son:

“Ha habido una coordinación constante con la dinamizadora y se ha trabajado desde el centro todos los momentos del proceso y se han dado muchas sugerencias para mejorar el proceso.” (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 5. Página: 1)

“La coordinación y la implicación del colegio tanto en el barrio como en los presupuestos participativos es durante todo el año muy positiva”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2007 parte I. N° de referencia: 10. Página: 2)

Además, se considera fundamental la experiencia de procesos en los que trabaje, a nivel de centro, la comunidad y el barrio para la formación de una **ciudadanía** y el aprendizaje de la **democracia**. En este sentido se comenta:

“Me parece interesante incluso necesario porque sería el primer momento en el que ellos ya se sienten participes como ciudadanos de la comunidad”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Entrevista a Joaquín. N° de referencia: 1. Página: 4)

“El alumnado toma conciencia de ser ciudadano y que sus propuestas son escuchadas a nivel de barrio”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado de profesores-as 2006. N° de referencia: 1. Página: 4)

“La democracia se aprende, nadie nace democráticamente. Si no se aprende en la escuela...”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado de profesores 2005. N° de referencia: 5. Página: 5)

Para terminar, también se considera fundamental esta relación para tomar conciencia con el **entorno** y la **realidad**. Las referencias que descubrimos en este sentido son:

“resulta muy adecuado que se impliquen en la mejora de su entorno, su barrio”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado de profesores 2005. N° de referencia: 16. Página: 5)

“se acerquen a la realidad de su barrio, tomen conciencia del poder y la responsabilidad de la ciudadanía y se sientan activos dentro de su realidad social”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado profesorado 2005. N° de referencia: 17. Página: 6)

Con el análisis de este último nodo finalizamos la primera etapa de análisis de datos. Siguiendo la misma forma, procedemos al vaciado y análisis de la segunda etapa para, posteriormente, elaborar los resultados.

5.2.3. Vaciado y análisis etapa 2ª

Esta segunda etapa recoge la información de docentes y de informantes claves que pensamos que nos pueden aportar mucha información en relación al trabajo de investigación. Por un lado, los docentes de primaria comprometidos con la participación y que colaboraron en el proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud durante los años 2005 al 2007. Por otro lado, personas que participaron en el proceso y que son sensibles a la participación, pero que han formado parte del proceso con otro rol (maestras de infantil, animadores, dinamizadores, infancia...). Hemos vaciado la información siguiendo el cuestionamiento de los seis analizadores del estudio según nueve nodos.

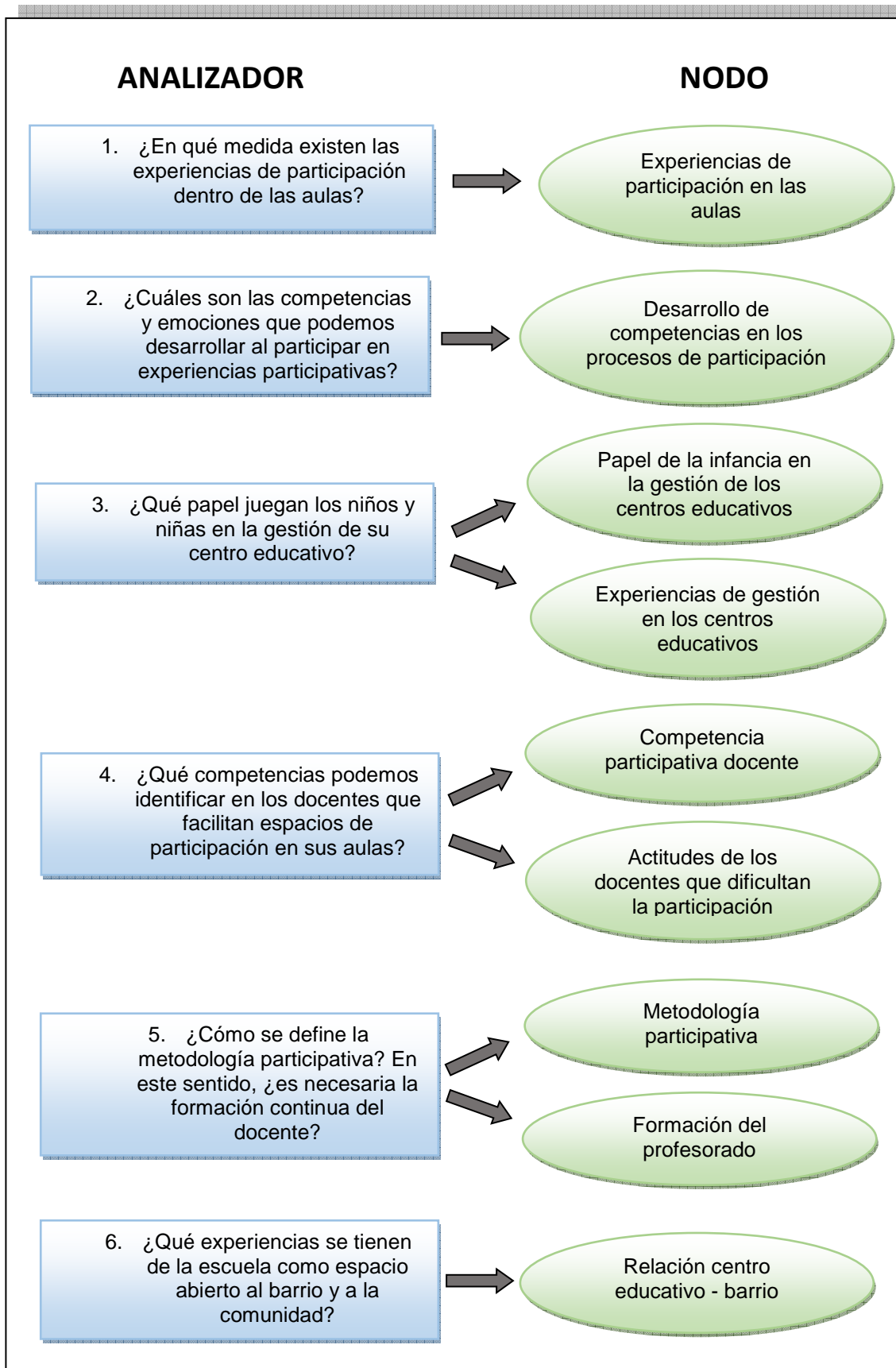


Figura 5.14: Relación analizador – nodo, según la codificación en la etapa 2ª
Elaboración propia

Observando el primer analizador que cuestiona **en qué medida existen experiencias de participación dentro de las aulas** estudiamos las experiencias que dentro de las aulas puedan surgir. En muchos casos el profesorado se ve sometido a la consecución del currículo escolar y es difícil incorporar otros contenidos diversos que ofrezcan aprendizajes transversales a las materias.

Hemos analizado la información según la codificación en el nodo **experiencias de participación en el aula**. El informe que recoge cada una de las unidades de información podemos consultarlo en el anexo. Según toda esta información, hemos elaborado un análisis en relación a la frecuencia de palabras y cuáles son las que tienen mayor concurrencia y nos pueden servir para resaltar experiencias, vivencias, datos relevantes dentro del nodo con relación al analizador. La nube de palabras que resulta de este primer nodo es la siguiente:

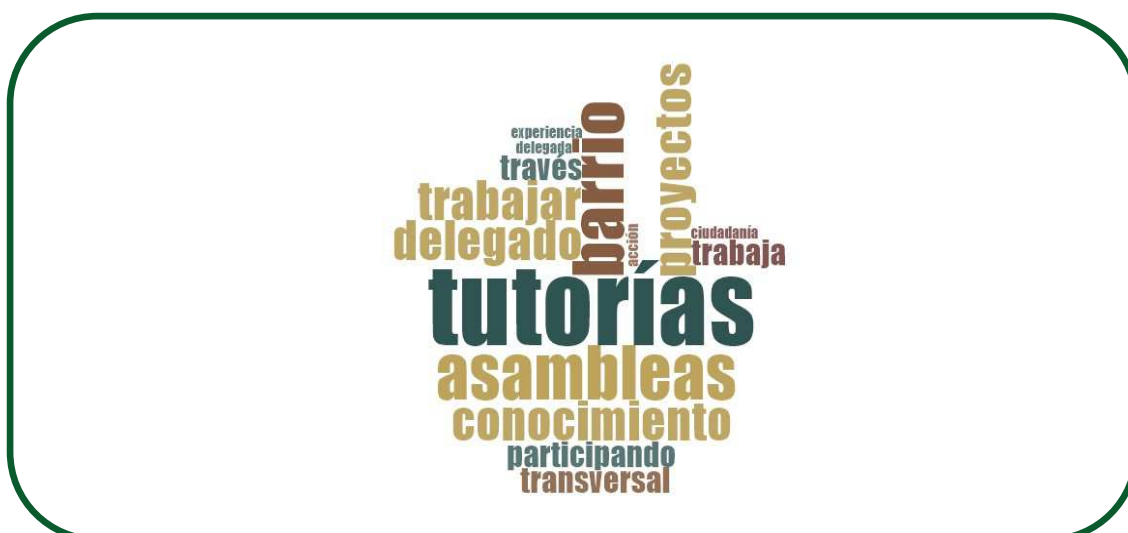


Figura 5.15: Nube de palabras. Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elaboración propia

Como observamos en la imagen se sitúa la **tutoría** como el espacio fundamental desde el cual propiciar la participación en el aula. Podemos apreciar este argumento según las siguientes referencias:

“Y en las tutorías también, en las tutorías sé que no sólo es elegir al delegado de clase como hace algunos años. Sino que hablan de cosas y preparan cosas que suceden en el colegio o solucionan conflictos que ha habido en clase.” (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. N° de referencia: 7. Página: 2)

“el espacio de tutoría donde el profesor aprovecha normalmente para que el alumno exprese lo que siente o lo que desea con respecto a su educación o como se están llevando las cosas”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 3. Página: 3)

“del proceso en el espacio de la educación formal se realizaba a través de unas tutorías en los que venían los monitores de los presupuestos y los alumnos que estábamos implicados en el proceso”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Nico. N° de referencia: 2. Página: 4)

También se observa cómo la herramienta más utilizada para generar procesos de participación donde todos los/as las estudiantes tengan voz y espacio para expresarse es la **asamblea**. Siendo por ley una herramienta principal en Educación Infantil, cuando se pasa a Educación Primaria ya no están especificadas en la organización del horario escolar y tienen que ser los tutores o la junta directiva, los que lo consideren oportuno, quienes las incluyan en el horario de la semana escolar. Las citas que se refieren a este punto son:

“que hay materias que se dan más en modo de asambleas de opiniones”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. N° de referencia: 6. Página: 2)

“tener en tu horario una hora a la semana de asamblea”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 6. Página: 2)

Uno de los contenidos que se considera importante a la hora de referirse a los procesos de participación en las aulas es el **conocimiento del barrio**. Que desde el aula se analice el barrio y cómo funciona éste para poder hacer propuestas de mejora. En este sentido recogemos que:

“con la asignatura de ciudadanía o incluso en la de conocimiento del medio tengo conocimiento de que en las clases se trabaja la participación, se trabaja lo que son las asociaciones, la vida de barrio el cómo funciona y se hace en ciudadanía como en otras materias”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. N° de referencia: 3. Página: 1)

“es muy importante el proceso, el trabajar en el aula, salir fuera a ver el barrio, hacer el análisis, sacar conclusiones y llevárselas al concejal del distrito para elevarlas al Alcalde las propuestas de mejora que queremos hacer”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 3. Página: 2)

Otra de las herramientas referidas para propiciar la participación de la infancia en su proceso de enseñanza – aprendizaje es el trabajo por **proyectos**. Proyectos que permiten decidir, descubrir y gestionar la forma de trabajar. Aparecen las siguientes referencias:

“Pero en primaria se han hecho cosas concretas de trabajo cooperativo y estamos con los proyectos. El año que viene es obligatorio el trabajo por proyectos para todo el mundo”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. Nº de referencia: 5. Página: 2)

“en nuestro centro participan con los trabajos por proyectos”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. Nº de referencia: 4. Página: 5)

Como figura mediadora de esta participación en las aulas encontramos la figura del **delegado o delegada**. Como representante de la clase a nivel de centro. Encontramos algunas reseñas, tales como:

“En mi aula, durante más de 35 años hubo delegado y delegada elegidos por todos. Las decisiones se hicieron siempre tras debate”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Javier. Nº de referencia: 1. Página: 2)

“se le da participación a las aulas a través de los delegados y delegadas de curso”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. Nº de referencia: 5. Página: 5)

El analizador segundo hace referencia a **cuales son las competencias que podemos desarrollar al formar parte de un proceso de participación**. Recogemos la información a través de la codificación en el nodo **“Desarrollo de competencias en los procesos participativos”**. En la siguiente nube de palabras, podemos encontrar las referencias a las que más se han repetido en las entrevistas realizadas y que le confieren por tanto el valor de ofrecernos una información relevante.



Figura 5.16. Nube de palabras. Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elaboración propia

En primer lugar, aparece como la competencia que se desarrolla en la infancia al estar formando parte de un proceso participativo la **responsabilidad**. Es la actitud crítica y el ser conscientes de su barrio y de su entorno lo que confiere dicha responsabilidad según las siguientes citas:

“es fundamental que ellos participen en el proceso porque eso además les hace responsables, les hace conscientes de su realidad y es que es maravilloso”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 2. Página: 3)

“era sensibilizar sobre la necesidad de la participación ciudadana, en este caso de este sector, en el día a día del barrio desde una actitud crítica, responsable y comunitaria”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. N° de referencia: 1. Página: 6)

Esa participación de lo social dentro del contexto escolar hace que la infancia desarrolle la competencia de **consciente del barrio** donde viven, de analizarlo y ser capaces de transformarlo con sus acciones. En este sentido se exponen las siguientes ideas:

“Porque los niños tienes que hacerse conscientes de donde viven, de su barrio, y si participan valoran, critican, gestionan”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 1. Página: 3)

“me sirvió para aprender a valorar mi barrio y mis propias propuestas para mejorarlo, a trabajar en equipo, y también me sirvió para relacionarme con mucha gente y hacer amigos en otros barrios”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Nico. N° de referencia: 2. Página: 4)

Se fomenta, por otro lado, el ser **colaboradores y activos** en todo lo que se emprenda. Además se refiere en algún caso que el aprendizaje que se realiza durante la etapa de la infancia genera personas adultas participativas. Se hace referencia en las siguientes citas:

“Fomentar la participación en edades escolares genera adultos colaboradores, participativos e implicados, en general, con todo lo que hacen”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Nico. N° de referencia: 3. Página: 4)

“Eran chavales y chavalas muy activos. Muy críticos, luego se notaba también en las aulas que estaban participando en todo”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. N° de referencia: 3. Página: 5)

En otro sentido, también podemos decir que el estar participando en estos procesos desarrolla un fomento de la **autoestima**. El poder opinar y participar, sentirse importantes, ir adquiriendo habilidades, favorecer la confianza en sí mismo, provoca ese fomento y por lo tanto ese crecimiento como persona que se nos indica en las siguientes reseñas:

“poca experiencias a “opinar y participar” que tenían mis alumnos y alumnas. Pero, conforme íbamos avanzando, se iban acostumbrando, aumentando su autoestima, viendo que sus ideas eran tenidas en cuenta, y viendo, muy importante en las edades en las que trabajo, resultados”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pili. N° de referencia: 3. Página: 6)

“adquisición de habilidades sociales que nos sirven para nuestro día a día, ésta favorece la confianza para atreverse o arriesgarse a hacer cosas y emprender proyectos personales, que desarrollan una buena autoestima que desemboca en el crecimiento como persona”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo. N° de referencia: 5. Página: 6)

También se considera fundamental el tener **experiencias** de participación para ir desarrollando nuestra competencia ciudadana. El ser ciudadano no se aprende desde lo teórico sino desde las experiencias en las que podemos ir formando parte a lo largo de nuestra vida. Por eso empezar desde la infancia es fundamental. Según lo cual:

“la importancia de tener experiencias de participación para formarse y desarrollarse como ciudadanos y adultos colaboradores”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Diario de investigación etapa 2ª. N° de referencia: 2. Página: 1)

“Si logramos involucrarlos, ellos se sentirán importantes, su autoestima crecerá a través de la experiencia que deriva en un crecimiento como persona”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. N° de referencia: 3. Página: 6)

El tener estas vivencias también te proporciona la posibilidad de dar **opinión** y desarrollar, por tanto, una **actitud crítica**. Esa competencia crítica que confiere a las personas la capacidad de ser agentes de cambio en su entorno y realidad más cercana. Analizamos esta idea desde las siguientes referencias:

“cuando tú tienes las vivencias y aprendes a participar, a exponer y a dar tu opinión y a sentirte uno más, eso es haciéndolo”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. N° de referencia: 6. Página: 5)

“personas capaz de asimilar y poner en relación unos conocimientos, tener una actitud crítico-constructiva de cara a la consecución de unos

objetivos y/o de un proyecto". (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Javier. N° de referencia: 1. Página: 2)

En último lugar, se considera importante también, ir adquiriendo **valores** que dentro de una competencia social haga a la infancia ser más solidaria, fomentar el compañerismo... Valores que se desarrollan dentro de los procesos de participación. Tal y como se hace alusión en:

"Y es importante porque aprenden un montón de cosas, no sólo a participar sino que enseñando participación a los niños aprenden un montón de valores más como es la solidaridad, el compañerismo, el saber por qué están aquí". (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en los procesos participativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. N° de referencia: 1. Página: 1)

Pasamos al análisis del analizador tercero, en el cual hacemos el cuestionamiento acerca de **qué papel juegan los niños y niñas en la gestión de su centro educativo**. Para ello, hemos dividido la información codificada en dos nodos para separar, por un lado, **"el papel de la infancia en la gestión de los centros educativos"** y, por otro lado, cuáles son la **"experiencias de gestión en los centros educativos"** de este sector de la población. En relación al primer nodo que hemos codificado, resulta la siguiente nube de palabras:



Figura 5.17. Nube de palabras. Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elaboración propia

La idea que resulta más recurrente en relación al papel de la infancia es la idea de tener **representación en el Consejo de Delegados**. A partir de aquí, esta representación les hace más responsables de la gestión y conscientes de su papel en la comunidad educativa. En las entrevistas identificamos las siguientes reseñas:

“en la medida en que hubiese Consejo de Delegados y los niños fueran más responsables en su participación se podría llegar incluso a que estuvieran en los centros en los Consejos Escolares”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 2. Página: 2)

“La comunidad educativa, toda, sobre todo los maestros, incluso los padres en el Consejo Escolar, deben saber las cosas que se han hecho en el Consejo de Delegados”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 7. Página: 4)

Por otro lado, los docentes y profesionales de la educación que hemos entrevistado ven que este papel es **interesante**; tanto el papel que la infancia puede jugar en la participación con sus aportaciones como lo interesante de que estas aportaciones lleguen a los adultos. Esto lo apreciamos en las siguientes citas:

“Yo creo que sí que pueden participar y pueden hacer pequeñas aportaciones, incluso cosas interesantes”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 10. Página: 3)

“hay un montón de cosas que los niños tienen su preocupación o que les llama la atención ciertas cosas del colegio de estructura o de convivencia, de muchos temas y es interesante que eso se traslade a los adultos para que sepan lo que estamos trabajando”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 8. Página: 4)

Se consideran necesarias para asegurar ese espacio de participación donde los niños y niñas puedan ejercer su papel de agentes participativos dentro de la comunidad escolar las **estructuras** o los **modelos** creados que permiten esos espacios participativos. Según esto:

“Y es que depende también de los centros. Hay centros en los que funciona muy bien y que tienen delegados, tienen la estructura creada muy interesante y además creo que es muy bueno que los niños tengan ese espacio”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 8. Página: 3)

“es que debería estar que la estructura o modelo, la organización del aula y del centro permitiera la participación desde el principio”. (Informe

de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. N° de referencia: 1. Página: 6)

El papel de los **delegados y delegadas** se considera importante, como también hemos comentado anteriormente, como trasmisores de la información y de las opiniones de las clases a nivel de centro. Según las siguientes referencias:

“los representantes o delegados hacían llegar la información a todos los cursos del colegio”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Diario de investigación etapa 2ª. N° de referencia: 1. Página: 1)

“Y es que depende también de los centros. Hay centros en los que funciona muy bien y que tienen delegados, tienen la estructura creada muy interesante y además creo que es muy bueno que los niños tengan ese espacio”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 8. Página: 3)

Se analiza el tipo de **organización** del centro para dar cabida a la participación de la infancia y que los niños y niñas puedan ejercer su papel. Partir de la participación en clase, de integrarlo en el currículum para después pasarlo a nivel de centro. Se hace alusión a este aspecto en las siguientes citas:

“Pero partiendo de los proyectos habría que dar el paso después a la organización del centro”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 6. Página: 2)

“Aunque el centro tenga competencias y autonomía para hacerlo es difícil de crear por la cantidad de temas que ya están muy cerrados a nivel curricular, el tipo de reuniones, el tipo de organización de un centro, el formalismo... entonces cada centro se tiene que crear el suyo. Y es difícil, hay que crearlo y es difícil”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. N° de referencia: 6. Página: 8)

El papel que ejerce la **familia** en relación con su influencia en las experiencias de participación de la infancia aparece reflejado en las ideas que analizamos desde la información obtenida en las entrevistas. Se comenta que:

“en primaria se le está dando mucha participación a los padres que también es importante porque si participa la familia está participando el alumno también porque a su familia se le está dando un lugar en el centro”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 4. Página: 3)

Por otro lado, parece que se considera desde los profesionales de la educación la necesidad de que el papel de la infancia en la participación en los centros escolares aparezca recogida como **obligatoria** en las **Instituciones** competentes. Que la Consejería garantice el espacio de participación infantil en los centros educativos. En este sentido aparecen las siguientes reseñas:

“Y me parece que es un modelo que debería ser, que la Consejería y lo que son las instituciones educativas que realmente gestionan la educación, deberían como de obligar, no sé cómo decirte por que obligar es una palabra como muy fea, pero sí decir que sea obligatorio que haya un espacio una estructura en la que los niños y niñas pueden decir lo que piensan igual que el claustro de profesores, que es fundamental”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. Nº de referencia: 11. Página: 4)

“Pero es que deberían ser las instituciones o la Consejería pues decir es que esto es obligatorio esto tiene que ser así. Tiene que ser como obligatorio desde arriba, no dejar a cada centro y a cada maestro decidir porque entonces qué pasa, que depende de la buena voluntad que pueda tener y del director, entonces no se hace, entonces es mentira, no se hace”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. Nº de referencia: 14. Página: 5)

Para terminar, otro de los papeles que se considera que los niños y niñas pueden tener en sus centros educativos es el de **agente, gestor**. Papeles que le permiten desarrollar su participación no sólo con su voz, con su voto o con su representación, sino a través de acciones concretas. Una idea en relación con esto es que:

“a nivel organizativo del centro hablamos, sí que empezamos a lo mejor con algún curso en concreto que vemos que ha madurado, empiezan a funcionar más como agentes o como gestores de la biblioteca o mediadores en el caso de que te trabaje algún año fuerte el tema de la convivencia”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. Nº de referencia: 8. Página: 8)

Para responder a este tercer analizador se ve fundamental hacer un análisis de la información en relación a las **experiencias de gestión en los centros educativos**. Experiencias en las que los niños y niñas juegan un papel determinante y que les sirve para ir desarrollando su participación a través de las experiencias vividas. La imagen que hemos diseñado a partir de la información recabada es la siguiente:



Figura 5.18 Nube de palabras. Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elaboración propia

La experiencia de participación que más veces ha aparecido reseñada es el **Consejo de delegados**. Muchos son los centros en los que, de manera autónoma, desarrollan esta experiencia como manera de darle ese espacio de participación a la infancia a través de los representantes de cada clase. Se cuentan experiencias como:

“se realizaba el Consejo de Delegados con todos los representantes de la clase que estaba coordinado por él y por otra profesora...”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Diario de investigación etapa 2ª. N° de referencia: 3. Página: 1)

“como cole teníamos un Consejo de Delegados y Delegadas en el que estaban los diferentes representantes de cada clase y venían al cole, pero no solamente decidíamos o hablábamos de cosas que ocurrían en el colegio sino que también de situaciones que pasaban en el barrio. Entonces traían las propuestas de cada clase y se debatían y discutían en el Consejo de Delegados”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 1. Página: 2)

“había un consejo escolar en el que formaban parte también los niños”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Nico. N° de referencia: 4. Página: 3)

Otra de las experiencias de participación que surge en los centros en los que los docentes entrevistados realizan su labor es el **Presupuesto participativo**. En el que se **destina** una parte del presupuesto del centro para que niños y niñas decidan en qué mejoras, actividades, deseos les gustaría

invertirlo. Este proceso surge en centros en los que el profesorado también participó en el proyecto de investigación y dinamización de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla. En estos casos, hicieron suyo el proceso para incorporarlo a las experiencias de gestión de sus centros educativos.

“se llegó a hacer en el colegio un proceso de participación donde se hicieron varios proyectos y después se votó en una especie de referéndum entre los cuatro proyectos para que el consejo escolar pusiera una parte del dinero del presupuesto en que se hicieran los arreglos que habían dicho ellos”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. Nº de referencia: 1. Página: 2)

“Había centros que ponían parte del presupuesto a debate. Era real, los niños decidían realmente”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 2. Página: 4)

Por otro lado, aparecen también referencias a las **Comunidades de aprendizaje**. Estas comunidades abren el centro a la participación no sólo de la infancia sino de toda la comunidad educativa. En este sentido:

“comunidades de aprendizaje están haciendo participar al alumnado más en sus decisiones”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. Nº de referencia: 3. Página: 3)

En todas estas experiencias, se considera fundamental que los niños y niñas sean protagonistas en la **toma de decisiones**. Decisiones con respecto a lo relativo a sus espacios en los centros, como son las aulas y el patio. Se hace alusión a esta toma de decisiones en las siguientes citas:

“he estado en otro centro donde sí había un espacio para que los niños y niñas participaran. Era el “equipo de delegados”, un equipo de coordinación que recogía las propuestas de las aulas, las llevaban al equipo, y, aquí se ponían en común y se comunicaban las decisiones al aula”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pili. Nº de referencia: 1. Página: 4)

“en los juegos de patio del recreo llevaban un tiempo demandando un cambio, entonces ha habido una reunión de representantes de los cursos con la jefatura para tomar ese tipo de decisiones”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de gestión en los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. Nº de referencia: 2. Página: 4)

En el cuarto analizador, que intenta descubrir **cuáles son las competencias que podemos identificar en los docentes que facilitan espacios de participación en sus aulas**, ha surgido la necesidad de utilizar dos nodos. El primero de los nodos, hace referencia a las “**competencias participativas docentes**” que la muestra entrevistada identifica. En segundo lugar, y debido a la gran cantidad de información reseñada en este sentido, surge durante el mismo proceso de codificación la creación del nodo “**actitudes de los docentes que dificultan la participación**” de la infancia.

En primer lugar, analizamos las competencias participativas que se localizan tras el análisis de la codificación del nodo “**competencias participativas docentes**”. La nube de palabras que surge tras la consulta de frecuencia de palabras en este nodo es la siguiente.

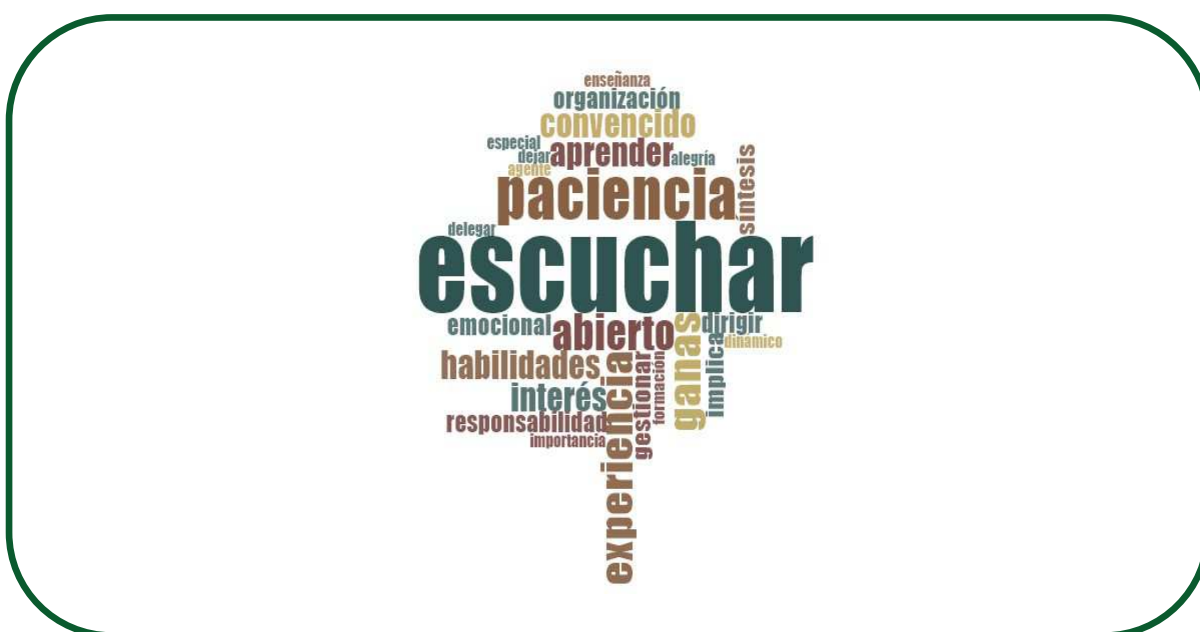


Figura 5.19. Nube de palabras. Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elaboración propia

La capacidad que aparece con más relevancia dentro de esta competencia participativa es la capacidad de saber **escuchar**. El crear un espacio para la participación de la infancia implica que las personas adultas tengan la capacidad de escuchar lo que ellos y ellas tienen y desean decir. En relación a eso:

“que tú sepas llevar un poco el tema de inteligencia emocional para llevar al alumno y saber que tiene que tener un lugar en la clase, tiene que participar, lo tienes que escuchar”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. Nº de referencia: 7. Página: 4)

“debe tener ganas de escuchar lo que tienen que aportar sus alumnos y alumnas”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pili. Nº de referencia: 3. Página: 6)

Otra de las capacidades que encontramos con más frecuencia es la palabra **paciencia**. Se ve como fundamental que dentro de la competencia participativa aparezca esta capacidad que hace que de los niños y niñas puedan surgir ideas, deseos, necesidades interesantes. La participación es para muchos un proceso nuevo y las habilidades y competencias participativas en ellos van surgiendo en un proceso lento, por ello, la importancia de la paciencia.

“estar dispuesto a escuchar y aceptar lo que te dicen y ponerte siempre en el lugar del otro cuando está hablando. Paciencia, con los niños mucha paciencia”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 3. Página: 3)

“Que sea capaz de escucharlos, de ponerse en su lugar y tener paciencia, mucha paciencia con los niños”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 4. Página: 5)

El análisis de la información de este nodo evidencia que la **experiencia** es fuente fundamental para desarrollar la competencia participativa. Es algo que se vive y que no se puede aprender de manera teórica. Esta idea se muestra según las siguientes citas:

“la experiencia también es muy importante, porque cuando tú empiezas a trabajar quizás no das tanto lugar al alumno y no lo dejas participar porque tú mismo sientes inseguridad y no sabes redirigir un poco esa participación, entonces la experiencia también ayuda mucho”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 9. Página: 4)

“y ganas de aprender, ya que en este tipo de procesos, se aprende más de la experiencia que de cualquier otro tipo de formación”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pili. N° de referencia: 4. Página: 6)

Al generar espacios de participación en el aula es preciso, según ponen de manifiesto los profesionales entrevistados, tener una actitud abierta. Las ideas, propuestas ya, no surgen sólo desde los docentes, por ello hay que estar **abierto** a lo que se aporte desde la infancia. Según recogemos en las siguientes referencias:

“pero que sea capaz de escuchar, de respetar, de tener en cuenta las opiniones de los demás en el sentido más amplio, no pensar que existe un pensamiento único. Ser abierto. Ser capaz de ver la postura de otros. Ser capaz de ceder para dar espacio a los demás...”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. N° de referencia: 2. Página: 5)

“El maestro cuando tiene interés está muy abierto a trabajar”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. N° de referencia: 5. Página: 6)

Por otro lado, para poder ejercer la labor docente según una competencia participativa es necesario estar **convencido** e **implicado** con la participación infantil. Creer que este sector tiene que tener un espacio participativo en el centro educativo. Se hace alusión a esta idea en las siguientes reseñas:

“Yo creo que el profesor que esté implicado o que se implicara en aquel momento era uno que le gustara y que quería alcanzar algún objetivo con esos niños”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. Nº de referencia: 3. Página: 2)

“estar absolutamente convencido de la participación, que sea un agente participativo, no en el aula, sino en su vida, en su vida, en su barrio, en su sindicato, en su asociación de vecinos o lo que sea. Él tiene que ser un hombre participativo o una mujer participativa”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. Nº de referencia: 2. Página: 3)

La muestra nos descubre que no es más que el desarrollo de **habilidades sociales** que nos permitan relacionarnos con la infancia de igual a igual, en el sentido de su papel protagonista en la participación de su educación y de su centro escolar. Se hace referencia en:

“habilidades sociales normales”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. Nº de referencia: 7. Página: 2)

“Hay que aprender una serie de habilidades sociales, tener una inteligencia emocional educada”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. Nº de referencia: 5. Página: 6)

Otra de las capacidades que desarrollan los docentes en su competencia participativa es la capacidad de **gestionar**. Cuando se abren espacios de participación aparece una gran cantidad de información, emociones, deseos, sentimientos que tanto el docente como los niños y niñas tienen que aprender a gestionar. Por ello, encontramos que:

“tienes que saber dirigir, redirigir las emociones y los sentimientos y gestionar un poco aquello en lo que el alumno quiere participar”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. Nº de referencia: 3. Página: 4)

“animar, motivar y gestionar la participación de los niños, chavales y jóvenes”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 1. Página: 7)

Por último, hacemos referencia a la aparición de la **responsabilidad**. Ésta aparece en dos sentidos. Uno es la capacidad de delegar y de repartir responsabilidades con los estudiantes. En otro sentido, se refiere a la responsabilidad que se tiene que transmitir para ese papel del docente participativo de guía dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, descubrimos las siguientes citas:

“Es una persona que sabe escuchar, ordenar ideas, integrar las ideas de los demás en un proyecto común, organizar debates, gestionar la dinámica de los grupos de trabajo, repartir responsabilidades, exigir resultados”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Javier. N° de referencia: 1. Página: 3)

“también alegría. Tengo que transmitir mucha alegría pero también responsabilidad al mismo tiempo. Y ser una persona con un talante tranquilo y escuchar a todos”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 3. Página: 5)

Dentro de este cuarto analizador ha surgido la necesidad de crear un nuevo nodo. Esta necesidad ha aparecido durante el mismo proceso de codificación y de esta manera se enriquece el mismo. No se trabajan con conceptos cerrados sino que en el análisis de nuestra investigación se pueden incorporar contenidos que se consideren relevantes y que, a priori, no se hayan recogido.

En este sentido, surge el nodo **“actitudes de los docentes que dificultan la participación”**. Como hemos comentado, en la selección de la muestra partimos de profesionales y docentes que son sensibles a la participación infantil. En la información obtenida en las entrevistas de los dos modelos, hacen referencia tanto las actitudes que ven en sus compañeros y compañeras que dificultan la participación, como las actitudes que reconocen en ellos mismos. En la siguiente figura aparecen las actitudes que nos comentan y que tienen mayor concurrencia, por lo que las consideramos como las más relevantes.



Figura 5.20 Nube de palabras. Actitudes de los docentes que dificultan la participación. Etapa 2ª. Elaboración propia

En primer lugar, como palabra a la que más se recurre en las entrevistas realizadas encontramos el **miedo**. Aparece el miedo en diversos sentidos, miedo a abandonar su papel de maestro que lo sabe todo, miedo a lo desconocido. Los docentes entrevistados apuestan por vencer esos miedos y dar paso a procesos nuevos desde la participación. Recogiendo diferentes sentidos del miedo encontramos que:

“Se ve claramente el maestro o la maestra que tiene miedo a abandonar su papel de maestro que lo sabe todo y, por tanto, deja poco espacio a la participación del alumnado”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. Nº de referencia: 2. Página: 4)

“Metodología directiva, por su miedo a lo desconocido, el poder con respecto a los alumnos”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 7. Página: 5)

Otra de las actitudes que dificultan adquirir la competencia participativa es el dejarse **perder el poder**. El poder a tener todo controlado y ser quien vaya marcando las pautas del aprendizaje. Al abrir espacios de participación ese poder tiene que ser, necesariamente, repartido con la infancia. Localizamos las siguientes citas:

“Si tú como profesorado estás acostumbrado a obedecer órdenes, a no participar en nada, a no crear y a no ser “parte de”, difícilmente vas a poder dar la posibilidad a otros que lo sean ni vas a poder ejercerlo

tú nunca". (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. N° de referencia: 3. Página: 4)

"nos da mucho miedo porque de alguna manera pierdes el poder y el control del aula". (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. N° de referencia: 3. Página: 4)

También podemos hablar de la **actitud** que se tenga en relación a la participación de la infancia en los procesos de participación y la relación de la actitud de los docentes en el reflejo en la de los estudiantes. Algunas de las referencias son:

"la actitud que tenga el profesor condiciona totalmente la actitud de sus alumnos". (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Nico. N° de referencia: 4. Página: 3)

"Dependía mucho de su actitud frente al proceso de participación". (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. N° de referencia: 2. Página: 5)

En este sentido, vemos que esa actitud que muestra el docente en muchos casos **condiciona** la participación infantil. Se llega a manifestar en varias ocasiones que la participación **depende** de la competencia participativa o no que tenga el profesorado. Se hace alusión a esta idea en citas tales como:

"el perfil del docente condiciona la participación de su grupo en clase". (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Nico. N° de referencia: 3. Página: 3)

"en mi caso no había muchos profesores interesados. Dependía de la gente en muchos casos". (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. N° de referencia: 3. Página: 5)

Un hecho que consideran como una dificultad y que podemos situar como algo externo a las actitudes internas del docente es el tener que llegar a final de curso a la consecución del **currículum** escolar. En relación a esto, en muchos casos manifiestan que se sienten **sometidos** o, utilizando la expresión textual que aparece en las entrevista, "apretados" con la obligación de llegar a esta consecución. Tal y como se expresa en las siguientes ideas:

"Estamos muy sometidos a lo que te marca el currículum". (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 3. Página: 3)

"Creo que tiene que ver más con la actitud del profesorado. Al no estar en el currículum, es menos importante". (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. N° de referencia: 8. Página: 5)

Otra de las ideas que se muestran como actitudes que dificultan la participación infantil es que se considera más **cómodo** que se den las cosas hechas. Ya que formar parte o, más bien, generar procesos de participación requiere, como se ha analizado anteriormente, una gran implicación del profesorado. Por ello:

“para mucho de los compañeros y compañeras lo más cómodo es que les den las cosas hechas. Es más cómodo”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 6. Página: 2)

Por último, se señala que todas estas actitudes son **difíciles de abandonar** y que, por tanto, requieren de un compromiso y de un esfuerzo para el profesorado que vea como fundamental la participación infantil. Algunas de las citas que apoyan esta idea son:

“es muy difícil salir de la zona de confort, que es hacer las cosas, en este caso “enseñar a nuestro alumnado”, como lo hemos hecho siempre, y no siempre estamos dispuestos a eso”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pili. N° de referencia: 1. Página: 4)

“es difícil abandonar esa autoridad o ese poder que tenemos por adultos para que el alumno y la alumna lo hagan”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. N° de referencia: 4. Página: 4)

En el analizador quinto nos cuestionamos sobre **cómo se define la metodología participativa**. Cuáles son las ideas, concepciones o las herramientas que los profesionales de la educación entrevistados tienen con respecto a este tipo de metodología. Toda esta información la codificamos en el nodo **“metodologías participativas”**.

Para saber la posibilidad de poder o no poner en marcha este tipo de metodologías dentro de este mismo analizador surge la pregunta de si **es necesaria la formación continua del docente**. Por un lado, si la formación inicial del docente es suficiente para afrontar estos retos de educar teniendo abiertos espacios a la participación infantil. Y por otro lado, si es necesaria una formación continua o permanente que permita al profesorado contar con nuevas herramientas y recursos en su labor cotidiana. Para ello codificamos tal información en el nodo **“formación docente”**.

En primer lugar analizamos la información recabada para el nodo **“metodologías participativas”**. La codificación de la información y todos los datos que hemos obtenido a este respecto nos han servido para crear la siguiente nube de palabras que nos da una idea de la información relevante.



Figura 5.21. Nube de palabras. Metodología participativa.
Etapa 2ª. Elaboración propia

Aparece como idea más recurrente la importancia del trabajo **cooperativo** o **colaborativo** cuando hablamos de metodologías de participación. Al hablar de participación lo hacemos de grupo y por ello la colaboración y la cooperación entre las personas que forman los grupos se considera importante. Podemos observar las siguientes reseñas:

“importancia de la educación emocional y el trabajo cooperativo”.
(Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Diario de investigación Etapa 2ª. N° de referencia: 1. Página: 1)

“trabajo cooperativo o colaborativo porque no es el alumno el que participa a mi gusto lo que yo he hecho y ellos son unos participantes, no, ellos cooperan son unos creadores más”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 6. Página: 4)

Una de las herramientas que están tomando fuerza en los últimos años y que ya está instalada en la programación formal del ciclo de Educación Infantil es el **trabajo por proyectos**. En la actualidad su implantación en el ciclo de Educación Primaria es uno de los debates que se plantean en los diferentes claustros escolares. Lo que recogemos en la información de la presente investigación va en la línea de incorporar esta metodología de trabajo como forma de potenciar la participación infantil, tal y como aparece en las siguientes ideas:

“En infantil en trabajo por proyectos. Pero en primaria se han hecho cosas concretas de trabajo cooperativo y estamos con los proyectos. El año que viene es obligatorio el trabajo por proyectos para todo el mundo”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 12. Página: 3)

“cuando se trabaja por proyectos exclusivamente pues permite más que el alumnado pues incluso decida qué temas se estudian, qué temas se trabajan, a través de qué”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. N° de referencia: 7. Página: 6)

Otra de las herramientas que se utiliza en la metodología participativa en los procesos tanto sociales como escolares son las **asambleas**. Esta herramienta también es nombrada por la muestra para la consecución de prácticas participativas con sus estudiantes. Algunas de las referencias a este punto son:

“hay materias que se dan más en modo de asambleas de opiniones”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. N° de referencia: 10. Página: 2)

“sobre todo haciendo asambleas, escuchándonos. Y es verdad que también se pueden hacer muchas dinámicas de grupo y de activar situaciones de conflicto o de cualquier tipo y dinámicas”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. N° de referencia: 10. Página: 5)

Aparecen, a continuación, algunas características que se consideran importantes en las metodologías participativas. Por un lado, que sean metodologías **creativas**, en relación a todo lo que los estudiantes pueden aportar desde su imaginación y cómo los docentes pueden motivar a la infancia para que aporte lo que considere oportuno. En este sentido, nos encontramos con citas como:

“herramientas participativas o creativas lo que también ayudan mucho es a motivar al alumno a que todos los alumnos hablen”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 11. Página: 4)

“metodologías creativas son aquellas que implican un esfuerzo por parte del niño para poner en práctica su imaginación”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Nico. N° de referencia: 4. Página: 5)

También se habla de la característica de ser metodologías **abiertas**. Abiertas en el sentido de ser flexibles a todo lo que se pueda ir aportando. Que no se pierdan de vista los objetivos que se quieren cumplir pero dando cabida a lo espontáneo de la participación. Tal y como hacen referencia:

“metodología era abierta, abierta. Para cumplir unos objetivos pero que era súper abierta.” (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. N° de referencia: 7. Página: 2)

“una participación absolutamente abierta”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 6. Página: 3)

Otra de las características que se destacan de esta metodología es que sean **divertidas**. Para fomentar la participación infantil una parte importante tiene que ser la diversión y lo lúdico, ya que estas características son también propias de la infancia. Se recoge esta idea en las siguientes referencias:

“la participación es divertida porque si siempre lo de participar es levantar la mano y contestar preguntas eso no es participar, vamos puede ser participar pero no enganchas a los niños”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. Nº de referencia: 13. Página: 2)

“Co-participativas, comunitaria, divertidas, creativas, parten de los centros de interés de los protagonistas, los alumnos y alumnas”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 7. Página: 8)

Por último, destacamos la idea que se recoge en este nodo en relación al fomento por parte de estas metodologías para aportar **opiniones** y crear espacios de toma de **decisiones**. Estas ideas se recogen en las siguientes citas.

“cada uno aporta su opinión sobre el texto y cualquier opinión está al mismo nivel, tanto el profesorado como el alumno”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Javier. Nº de referencia: 1. Página: 2)

“toma de decisiones consensuada y debatida, por pequeña que sea es importante”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. Nº de referencia: 4. Página: 4)

En este quinto analizador examinamos dos nodos. Estudiamos en este momento el nodo **“formación docente”**. Para saber la posibilidad de poder o no poner en marcha este tipo de metodologías que hemos analizado anteriormente. Por un lado, si la formación inicial del docente es suficiente para afrontar estos retos de educar teniendo abiertos espacios a la participación infantil. Y por otro lado, si es necesaria una formación continua o permanente que permita al profesorado contar con nuevas herramientas y recursos en su labor cotidiana. La imagen que nos sirve para descubrir las informaciones relevantes es la siguiente:



Figura 5.22. Nube de palabras. Formación del profesorado.
Etapa 2ª. Elaboración propia

Podemos observar claramente en la imagen visual la recurrencia a la palabra **formación**. Se hace referencia en relación a todas las palabras que la rodean pero en mayor medida a la **necesidad** de la formación para la labor cotidiana del docente. Las siguientes citas hacen referencia a esta idea:

“su papel en el CEP también lo vincula a posibilitar una formación a los docentes y capacitarlos para poder generar procesos de enseñanza desde la participación”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Diario de investigación Etapa 2ª. N° de referencia: 1. Página: 1)

“como todo el mundo no parte de las mismas características sí que se necesita esa formación, incluso en cuanto a esas técnicas que te he dicho antes hasta saber organizar un contenido, una unidad didáctica que vaya encaminada a que también colabore el alumno y participe. Yo creo que la formación siempre es fundamental”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. N° de referencia: 3. Página: 2)

Aparece relacionado con esta necesidad de **formación** la falta de la misma en la educación **formal**. Las opiniones que se recaban en la información obtenida nos dan la idea de que en la educación formal, en **magisterio**, que en su gran parte es teórica, puede que no sea suficiente la labor docente acompañando procesos de participación. Encontramos diversas reseñas, tales como:

“la formación del docente no es suficiente”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. N° de referencia: 2. Página: 2)

“la formación del docente actualmente hace aguas desde que empezamos a estudiar hasta que acabamos”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. N° de referencia: 2. Página: 4)

También se señala la importancia del **aprendizaje**. La figura del docente no como el que lo sabe todo, sino como otro agente que se enriquece y aprende también en los procesos educativos y participativos. Mostramos algunas referencias tales como:

“hay que aprender técnicas de aprendizaje que te lo permitan, técnicas cooperativas, hay que llevar una buena gestión de aula. Todo eso creo que hay que aprenderlo y llevarlo muy organizado y lo posibilita, pero hay que trabajarlo”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. Nº de referencia: 2. Página: 3)

“Si la participación ofrece aprendizajes a los alumnos también enriquecen al profesorado”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 3. Página: 4)

Por otro lado, se considera necesario la adquisición de **recursos** y **herramientas** para poder generar estos espacios participativos en las aulas. El profesorado que es consciente de esta necesidad la reclama con la petición de cursos de formación. El contar con estos recursos se pone de manifiesto en las siguientes reseñas:

“el profesorado es más consciente de que necesita recursos para poder llevar este tipo de participación y de colaboración de una manera eficaz”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. Nº de referencia: 4. Página: 2)

“El profesorado necesita de herramientas y recursos para la participación en el aula...”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 2. Página: 4)

También se pone de manifiesto el interés por el aprendizaje **cooperativo** y **colaborativo** como manera de fomentar la formación en relación con los procesos participativos en las aulas. En este sentido se dice:

“La formación está muy vinculada últimamente y además hay mucha demanda de aprendizaje colaborativo, gestión de aulas diversas, educación emocional, forman parte de un mismo...”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Marga. Nº de referencia: 6. Página: 2)

“he asistido a un curso de iniciación de técnicas de aprendizaje cooperativo”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pili. Nº de referencia: 1. Página: 3)

Otro de los aprendizajes que en la actualidad parece que son importantes es el aprendizaje de la educación **emocional**. Esto, en parte, provocado por el gran número de centros que apuestan por crear espacios en sus currículums en los que se trabaje con los niños y niñas el conocimiento y la gestión de las emociones. Aparece pues la demanda de este aprendizaje:

“Hay que aprender una serie de habilidades sociales, tener una inteligencia emocional educada”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. Nº de referencia: 5. Página: 3)

Para terminar el análisis de este nodo, y tras toda la información que hemos mostrado, parece necesaria la apuesta por una formación **continua** o permanente que facilite a los docentes su labor educativa. En este sentido, se expone en la codificación ideas tales como:

“la formación continua o permanente es indispensable y aun así siempre nos vamos quedando atrás, ya hay algo nuevo que aprender otra vez”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. Nº de referencia: 4. Página: 3)

“...Es necesario una formación continua.” (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 2. Página: 4)

Por último, realizamos el estudio del último de los analizadores, el analizador sexto, que cuestiona a las personas entrevistadas acerca de **qué experiencias se tienen de la escuela como espacio abierto al barrio y a la comunidad**. Para ello, a través del nodo **“Relación centro educativo – barrio”**, analizamos en qué sentido los procesos de participación provocan esta apertura al barrio y a las comunidades. Hacemos el análisis a través de la siguiente nube de palabras que nos muestra la información relevante del nodo que tratamos:



Figura 5.23. Nube de palabras. Relación centro educativo - barrio. Etapa 2ª. Elaboración propia

Se entiende que el aula no puede ser un espacio aislado y por tanto es el **barrio** el espacio donde tiene que abrirse para poder tener esa relación con la sociedad. El espacio cercano a la realidad de la infancia en el que puedan analizar, conocer la vida, la sociedad y promover **mejoras**. Las referencias que se hacen a este respecto en las entrevistas son:

“es muy importante el proceso, el trabajar en el aula, salir fuera a ver el barrio, hacer el análisis, sacar conclusiones y llevárselas al concejal del distrito para elevárselas al Alcalde las propuestas de mejora que queremos hacer”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. Nº de referencia: 3. Página: 2)

“que el aula no sea un proyecto aislado sino cómo ese tipo de trabajos lo metes dentro del aula y es la vida del aula y del barrio”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo – barrio. Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Olga. Nº de referencia: 1. Página: 3)

De la misma forma, se recoge la importancia de abrir el colegio y el aula al **barrio**. En el mismo sentido que hemos señalado en el punto anterior como se analiza en las siguientes citas:

“no solamente decidíamos o hablábamos de cosas que ocurrían en el colegio sino que también situaciones que pasaban en el barrio”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. Nº de referencia: 1. Página: 2)

“Abrir el aula al barrio”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo – barrio. Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 2. Página: 4)

En esta relación centro educativo – barrio se ve la necesidad de unir y hacer partícipes a todos los **agentes** del barrio. En una concepción comunitaria todos y cada uno de los agentes tienen que estar presentes y tener la posibilidad de participar. Esta referencia la encontramos en:

“unir a todos los agentes del barrio en el proceso”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 1. Página: 3)

Los agentes del barrio son los **ayuntamientos**, los **distritos** y la figura de la **animadora** o animador sociocultural de los barrios y, como no, de las **asociaciones** en las que los ciudadanos tenemos nuestro papel como ciudadanía. En este sentido, se hace mención:

“Después de eso tuvimos también en el Casco Antiguo una chica que se llamaba Laura (la animadora sociocultural del distrito). Estuvo aquí en el cole porque se iba a promover otra vez lo que era la

participación de niños y niñas en el Ayuntamiento de Sevilla". (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. Nº de referencia: 3. Página: 3)

"animadora en el mismo Centro Cívico y sigue en contacto con los centros educativos llevando un proyecto de propuestas para el barrio". (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo – bario. Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Diario de investigación etapa 2ª. Nº de referencia: 5. Página: 1)

"Se puede participar en muchos aspectos desde una asociación de vecinos, una asociación de mujeres desde un grupo de teatro, desde una ONG, desde un club deportivo, el AMPA de tu colegio todo va contribuyendo a la mejora de la convivencia de lo que tenemos alrededor, lo más cercano y lo más próximo". (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. Nº de referencia: 5. Página: 2)

Por último, en estas experiencias de participación y acción comunitaria se considera que el papel que tienen que tener las personas es de **ciudadanía activa**. Ejerciendo su ciudadanía en primera persona y siendo partícipes de su ciudad y de su entorno. Tal y como señalan las siguientes citas.

"vivimos en una comunidad y tenemos que hacer las cosas juntas y apoyarnos, ser ciudadanos activos". (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo – bario. Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. Nº de referencia: 3. Página: 2)

"El ciudadano tiene que ser partícipe activo de su ciudad". (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. Nº de referencia: 4. Página: 2)

Con la información obtenida para este sexto analizador finalizamos todo el trabajo de vaciado y análisis de los datos, tanto de la etapa 1ª como de la etapa 2ª. En éste, hemos ido comentando todas las ideas relevantes que han surgido en los diferentes analizadores. Esta información y el contraste de las dos etapas es lo que dará lugar a los resultados del presente trabajo de investigación.

5.3. Resultados de la investigación

Las relaciones que establecemos entre las informaciones obtenidas en la primera y en la segunda etapa de investigación son las que dan rigor a los resultados de investigación. Retomando el punto de partida, así como los problemas de investigación que nos planteábamos en el capítulo anterior, señalamos en este trabajo de investigación la posible relación entre los espacios de participación que la infancia tiene en los centros educativos y el papel de los docentes como facilitadores de estos espacios y de la participación de sus estudiantes. Por ello, las incógnitas y aspiraciones de las que partíamos eran las siguientes:

¿Qué tipo de competencias son necesarias en el profesorado para crear y recrear el centro educativo como espacio de participación?

¿Dentro de las competencias participativas del docente existen las habilidades y herramientas para una educación democrática y formación ciudadana?

¿Es la escuela un espacio abierto a la sociedad?

Como facilitadores de la participación infantil en los centros educativos, ¿qué capacidades ven en la infancia? ¿Qué emociones aparecen en los procesos participativos?

¿Se reconoce a los estudiantes como protagonistas y partícipes de su proceso de aprendizaje y de su centro escolar?

Para analizar el papel docente como facilitador de la participación y cómo la participación de la infancia está presente en los centros escolares, definimos objetivos que nos ayudan en la selección de la información que emerge en todos los datos recabados. A continuación los retomamos:

1. Investigar acerca de las competencias y el papel del docente como facilitador de la participación de la infancia.
2. Trabajar con los participantes el conocimiento de las metodologías participativas.
3. Profundizar en la implicación de los movimientos sociales y la educación social dentro de las dinámicas de los Centros Educativos, como por ejemplo el caso del proceso de presupuestos participativos con infancia y juventud de Sevilla.
4. Dar a conocer las potencialidades de los espacios de participación dentro de las escuelas como espacios de formación de ciudadanía, tanto para los docentes como para los estudiantes.
5. Visibilizar la perspectiva de los docentes sobre las capacidades y potencialidades de la infancia en los procesos de participación.
6. Descubrir las emociones que aparecen en el desarrollo de procesos participativos.
7. Revalorizar la importancia fundamental de la participación de la infancia dentro de las Comunidades Educativas.

A partir de estos objetivos hemos definido los analizadores de la investigación. En este momento, presentamos los resultados vinculándolos a

los analizadores para posteriormente, en el capítulo siguiente, mostrar las conclusiones y la consecución de objetivos.

1. ¿En qué medida existen las experiencias de participación dentro de las aulas?

El primer analizador aparece relacionado con la existencia, o no, de espacios de participación en las aulas. Cuáles son los espacios que se facilitan, qué contenidos se relacionan con la participación. De qué manera se trabaja.Cuál es el papel de los niños y niñas en las experiencias de participación dentro del aula, son algunas ideas que descubriremos al analizar nuestros datos.

Por tanto, en primer lugar, podemos señalar que el espacio que se asigna para los procesos de participación queda en muchos casos reducido al ámbito de la tutoría. Siendo el tutor o la tutora el responsable de facilitar, si así lo considera, estos espacios de participación. En el caso concreto que analizamos en la primera etapa, vemos como el proceso de Presupuestos Participativos dentro del contexto escolar estaba suscrito a las acciones concretas que los dinamizadores realizaban en las tutorías, con presencia y apoyo de los tutores en la mayoría de los casos.

Dentro de los espacios de participación que se puedan generar, uno de los contenidos que se plantean es el conocimiento del barrio. En este sentido, el proceso de participación desde el que nos enmarcamos tuvo una buena acogida en los centros en los que los profesores eran sensibles a la participación ya que recogía las inquietudes y una forma sencilla pero real de trabajar y de involucrarse en los barrios. Un proceso de participación no desde lo teórico sino desde la propia realidad de la infancia.

Algunas de las dificultades que se plantean para la realización de procesos de participación es la falta de tiempo. Esto en diversos sentidos, por un lado, dentro del calendario escolar los profesores muchas veces se ven limitados con el volumen de materia, por la presión de llegar a fin de curso con todo el currículo trabajado.

Por otro lado, aparece la parte burocrática que conlleva el trabajo docente y la dificultad de incorporar otros espacios diversos. El docente no sólo trabaja intelectualmente. En los últimos años, se ha burocratizado mucho la enseñanza y el profesorado tiene que realizar trabajos administrativos, presentar informes, estadísticas y evaluaciones de todo tipo, que restan tiempo a las labores educativas y a la posibilidad de generar espacios participativos.

Comprobamos como las experiencias de participación que se viven en el aula proporcionan a los estudiantes el sentido de grupo y de compañerismo. Este sentido de grupo facilita diferentes metodologías que favorecen la

participación de todos los estudiantes como son las asambleas de clase y el trabajo por proyectos.

Comprobamos como se promueven espacios donde todas las personas son importantes. Donde aparece el papel de la infancia como protagonista. Donde son “ellos mismos” los que hablan, informan, organizan y gestionan:

“ellos también informen en las tutorías, que sea algo conjunto para poder llegar mejor a l@s compañer@s”. (Informe de codificación nodo: Experiencias de participación en el aula. Etapa 1ª. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 1. Página: 2)

Por último, se identifica también la participación en el aula en la figura del delegado o delegada. Esta figura ha sido históricamente, y es, la figura de representación de la clase. Son un medio para poder hacer llegar los acuerdos, decisiones, sueños, propuestas de cada aula a nivel de centro. Esto tiene sentido si existe una estructura donde se pueda compartir el sentir y pensar de cada clase y organizar acciones conjuntas.

En el segundo analizador profundizamos en la idea de que cuando formamos parte o llevamos a cabo experiencias y procesos de participación se desarrollan diversas competencias. Éstas sólo se pueden aprender en la práctica, En este sentido, estas habilidades, destrezas y maneras de hacer, forman parte de cómo somos y de nuestra manera de ser, de nuestro estilo de vida.

Por otro lado, cuestionamos cuales son las emociones que pueden surgir en estos procesos. Al participar ponemos parte de nosotros mismos en el proceso, desde el pensar, el ser y el sentir que provoca la transformación y la acción. Por ello, identificamos la manifestación de muchas emociones y sentimientos, sobre todo en la primera etapa de investigación en la que analizamos un proceso de participación real.

2. ¿Cuáles son las competencias y emociones que podemos desarrollar al participar en experiencias participativas?

En primer lugar, en relación con las competencias que se desarrollan vemos que se identifica principalmente, tanto en la etapa 1ª como en la etapa 2ª de investigación, el claro desarrollo de la responsabilidad en la participación en este tipo de procesos. Cuando una persona forma parte de algo, lo siente como suyo, es capaz de asumir y reconocer responsabilidades dentro del proceso.

“se acerquen a la realidad de su barrio, tomen conciencia del poder y la responsabilidad de la ciudadanía y se sientan activos dentro de su realidad social”. (Informe de codificación nodo: Desarrollo de competencias en el

Por otro lado, podemos evidenciar como competencias que se plantean cuando hablamos de formación ciudadana, se desarrollan desde las experiencias participativas. Tanto la idea que tienen los docentes como el análisis de una práctica real, el proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud así lo confirman. Se maduran la actitud crítica, el compromiso, el protagonismo, el ser conscientes de su entorno más cercano, los valores democráticos.

Esto es así, ya que dichos procesos promueven la implicación desde la experiencia real. No se habla, ni se presentan teorías, ni se investiga sobre ellas, se viven. Esta vivencia es en primera persona y dentro de un proceso real en los que ellos son partícipes del proceso y de los resultados del mismo. Señalamos, por tanto, que la participación, provoca en la infancia la actitud de colaboración, de ser agentes activos en las aulas, los centros y la vida del barrio.

En segundo lugar, hablamos de que al formar parte de los procesos participativos emergen sentimientos y emociones. Son procesos vivos en los que nuestra vida forma parte de ellos. Al identificar las emociones que los protagonistas sintieron en el proceso de participación, que se analiza en la etapa primera de investigación, aparece la sensación de ser, en su gran mayoría, sentimientos positivos. Se hacen presentes la ilusión, el entusiasmo, el sentirse contentos con el papel que tenían dentro del proceso.

“Todos se mostraron muy ilusionados con la idea de que con sus propuestas podían mejorar el barrio”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Elemento interno: Diario de investigación 2005. N° de referencia: 4. Página: 1)

Esa sensación positiva se refleja en sentirse motivado y con ganas de participar. La participación infantil tiene que partir desde lo ilusionante, lo motivante, lo lúdico, ya que forma parte del momento evolutivo de la infancia. Hace que tengan un espacio adaptado para ellos, desde el que pueden expresarse y ser libremente, eso fomenta la autoestima y el sentirse valorado.

También en estas edades es importante ver, en los procesos, resultados y, en este sentido, han mostrado que se han sentido satisfechos y satisfechas, tanto con su papel de participantes como con el proceso. Se ha identificado en muchos casos su incorporación en el proceso como un éxito y esto refuerza los sentimientos positivos con respecto a su participación.

El participar por primera vez en un proceso, el tener un papel activo es algo que muchos niños y niñas no habían vivido. Pero el compartir este espacio con personas adultas ha sido novedoso tanto para la infancia y la juventud como para el mundo adulto. En este sentido, aunque aparecen algunas sensaciones negativas y no se ven valorados por esta parte de la sociedad, se

han mostrado, en muchos casos, sorprendidos por la acogida, el respaldo y el respeto de gran parte de las personas adultas.

“l@s niñ@s estaban sorprendidos de que l@s adult@s estaban muy contentos con la participación que ell@s estaban realizando en el proceso y estaban dispuestos a apoyarles”. (Informe de codificación nodo: Emociones que se dan en el proceso de participación. Elemento interno: Diario de investigación 2006. N° de referencia: 61. Página: 7)

Podemos comprobar como el vivir este desarrollo, tanto de competencias como de emociones, hace que los participantes en estos procesos sigan teniendo experiencias de participación a lo largo de su vida o de su trayectoria profesional. Una formación ciudadana desde lo práctico.

Pasando al analizador tercero, desde el proceso de participación del que hemos partido, los protagonistas principales han sido la infancia y juventud. Por ello, en este estudio vemos también un protagonismo claro en ellos. En muchos casos, está en manos de los docentes, en relación con la familia y la comunidad, la creación de espacios en los que éstos puedan desarrollar de manera práctica su participación y ejercer su ciudadanía.

3. ¿Qué papel juegan los niños y niñas en la gestión de su centro educativo?

Para definir el papel de la infancia dentro de la gestión de los centros escolares hemos ido identificando los procesos de gestión participativa que hemos descubierto en los mismos. Las experiencias que hemos identificado en la etapa 2ª son, en algunos casos, las que dentro de la etapa 1ª se generaron, como fruto de participar en el proceso de Presupuestos Participativos. Es decir, abrir ese espacio de participación desde el centro hacia el barrio provocó cambios en algunos colegios que incorporaron e hicieron como suyas las experiencias participativas.

En algunos colegios y algunos profesionales presentan el Consejo de Delegados como un espacio propio de la infancia dentro de la estructura del centro. Es, en este espacio, donde los niños y niñas se pueden expresar libremente. Hablar de cómo ven ellos el centro, desde sus miradas y con sus experiencias. Soñar con el colegio que desean y hacer propuestas de mejora. También un espacio donde gestionar la convivencia en la escuela. Esta es la estructura de participación que se considera más viable, ya que todos los ámbitos de la comunidad educativa cuentan con sus espacios propios, el claustro, el AMPA. Y desde esos espacios propios confluir toda la comunidad educativa en el Consejo de Departamento.

Otra de las experiencias que algunos centros hicieron suyas era la de organizar un Presupuesto Participativo a nivel de centro. Desde el centro se puso una parte del presupuesto a debate por los estudiantes. Fueron unas experiencias totalmente innovadoras que hacían a la infancia protagonista de sus centros y con un sentido alto de pertenencia. Esta posibilidad, no sólo de proponer, sino de tomar decisiones y de gestionar los medios para que las propuestas fueran llevadas a cabo, hace que la infancia sienta el centro educativo como algo en lo que ellos participan y son valorados y tenidos en cuenta de una manera real, con hechos y acciones.

Por ello, participar de esta manera, tanto en los Consejos de Delegados como en los Presupuestos Participativos, confiere a la infancia un papel de agente activo dentro del centro. No son meros actores pasivos que pasan por la escuela sino que participan plenamente en ella.

Una de las funciones que hemos ido identificando y que emergen en estas prácticas participativas es, en primer lugar, la de representantes. Ya que toda la dinamización y coordinación entre los grupos clases y las demás estructuras se realiza, en muchos casos, a través de los representantes. Pero lo nuevo de esta idea de representante o delegado es el contenido del papel. No son meras figuras vacías de funciones sino que son verdaderos puentes de información.

Otras funciones son las de organizadores, dinamizadores o gestores. En este sentido, hablamos de una participación activa en la que no sólo se da la palabra sino que va más allá. Implica una toma de decisión y una acción sobre la decisión. El papel de la infancia se reconoce en el proceso de participación, también por tanto, en la organización de mesas informativas o comisiones de actividades, dinamizadores en la vida del centro, gestores de espacios o de propuestas concretas.

Una idea que aparece es lo interesante de la participación de la infancia y la necesidad de que esta participación sea obligatoria. Que no dependa, sólo, como hasta ahora, del compromiso, implicación o sensibilidad especial del docente sino que sea una cuestión propia de cada centro y que toda la comunidad tenga que asumir.

“Y me parece que es un modelo que debería ser, que la Consejería y lo que son las instituciones educativas que realmente gestionan la educación, deberían como de obligar, no sé cómo decirte por que obligar es una palabra como muy fea, pero sí decir que sea obligatorio que haya un espacio una estructura en la que los niños y niñas pueden decir lo que piensan igual que el claustro de profesores, que es fundamental”. (Informe de codificación nodo: Papel de la infancia en la gestión de los centros educativos. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. Nº de referencia: 11. Página: 4)

Dentro del perfil docente hemos definido diversas competencias (competencias específicas técnicas, competencias generales o transversales y competencias participativas y personales). Observar, analizar y reflexionar sobre las competencias participativas y personales de los participantes es en buena parte el objeto de nuestro estudio. Hemos profundizado en esta idea a partir del analizador cuarto.

4. ¿Qué competencias podemos identificar en los docentes que facilitan espacios de participación en sus aulas?

En las entrevistas que hemos realizado en la segunda etapa de nuestra investigación, los participantes han definido cuales son las competencias que identifican en los docentes denominados participativos. Muchas de las competencias definidas son las que aparecen en el análisis de la primera etapa de la investigación y que son las que definen las competencias encontradas en los docentes durante un proceso real de participación.

Por ello, exponemos como una de las competencias fundamentales la de la implicación con la participación infantil. La muestra de interés y la disposición del profesorado para generar estos espacios de participación. Esta implicación no es algo puntual, en el centro o en el aula, con sus estudiantes. Hablamos de que la persona es participativa como estilo de vida. Una persona comprometida en todos los aspectos de su vida. Que tenga experiencias de participación, tanto en su ámbito personal como profesional.

Hemos visto como en la actualidad, los procesos participativos en el ámbito escolar están reducidos a las tutorías y a los procesos que cada centro decida promover. Dependiendo de la voluntad de cada profesorado o cada equipo directivo en concreto. Personas que estén convencidas de la necesidad de la participación infantil y que apuesten por la creación de espacios participativos.

“estar absolutamente convencido de la participación, que sea un agente participativo, no en el aula, sino en su vida, en su vida, en su barrio, en su sindicato, en su asociación de vecinos o lo que sea. Él tiene que ser un hombre participativo o una mujer participativa”.
(Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. Nº de referencia: 2. Página: 3)

Otras de las competencias que los docentes entrevistados consideran fundamentales en el profesorado participativo son, por un lado, competencias que tienen que ver con su actitud hacia los estudiantes, como saber escuchar o tener paciencia y habilidades sociales en general para relacionarse con la infancia. Abrir espacios de participación genera la posibilidad a niños y niñas de

poder expresar sus ideas, reflexiones, sueños, deseos, propuestas, críticas, necesidades. Está en la actitud del docente el saber y tener ganas de escuchar todas esas aportaciones para que la infancia perciba que éstas son tenidas en cuenta.

“debe tener ganas de escuchar lo que tienen que aportar sus alumnos y alumnas”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pili. Nº de referencia: 3. Página: 6)

Por otro lado, dentro de las habilidades sociales en general, destacamos la paciencia. Para la infancia, en muchos casos, son nuevas estas experiencias y las habilidades participativas se van desarrollando en el mismo proceso y a largo plazo. Son procesos de aprendizaje, por ello, hay que mostrar paciencia para dejar que cada niño, a su ritmo, descubra sus habilidades y las desarrolle.

Confirmamos también la necesidad de que los docentes tengan competencias que se refieren a actitudes internas de los mismos con respecto a los procesos de participación infantil. En este sentido, hablamos de personas que son abiertas a todo lo nuevo que pueda surgir, ya que los procesos participativos son procesos flexibles e imprevisibles. De aquí también se considera la condición de ser capaz de gestionar toda la información que surge desde estos procesos.

Por último, se transfiere a los docentes participativos la competencia de la responsabilidad. La participación infantil la encontramos siempre asociada a la figura de una persona adulta que dinamice, guíe, conduzca los procesos. Por ello, esta persona tiene la responsabilidad de ser modelo para la infancia y de ser honesto y sincero con los procesos para que estos sean participativos realmente.

“Tengo que transmitir mucha alegría pero también responsabilidad al mismo tiempo. Y ser una persona con un talante tranquilo y escuchar a todos”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Mercedes. Nº de referencia: 3. Página: 5)

En la etapa segunda de la investigación han aparecido las actitudes de los docentes que dificultan los procesos de participación. Son muchos los factores, tanto internos como externos, que condicionan la participación infantil por parte de los docentes.

Por un lado, los factores internos provienen de la tradición de la figura del docente como poseedor del conocimiento. Esta postura en muchos casos es difícil de abandonar, ya que es más fácil que una persona sea quien tenga el poder y no se produzcan cuestionamientos. Al entrar en juego la participación de la infancia en los procesos educativos se produce un reparto de poder. Ya no es sólo el profesorado quien posee el conocimiento sino que todas las personas pueden aportar. En este sentido, ser capaz de abrir y generar estos procesos de participación provoca miedo en muchos docentes de abandonar esa posición de poder.

“Se ve claramente el maestro o la maestra que tiene miedo a abandonar su papel de maestro que lo sabe todo y, por tanto, deja poco espacio a la participación del alumnado”. (Informe de codificación nodo: Competencia participativa docente. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Salva. Nº de referencia: 2. Página: 4)

Con respecto a los factores externos, evidenciamos que la falta de un espacio de participación infantil asegurado desde las instituciones educativas provoca que éstos sean generados dependiendo del perfil del docente y condicionados por él. En centros educativos en los que el profesorado, al menos una parte, o los equipos directivos son sensibles a la participación infantil cuentan con estos espacios. Otros centros educativos, en los que no se considere importante la participación infantil, estos espacios no existen.

Esta circunstancia y el énfasis de las instituciones educativas a la consecución del currículo y la burocratización de la labor docente, provoca que éstos se vean sometidos. Se aboga a la falta de tiempo y a la cantidad de funciones que el profesorado tiene que ejercer para considerar un esfuerzo, un trabajo extra y no reconocido, los procesos de participación. Es algo que depende sólo de cada docente o de cada centro y no está institucionalizado en la estructura y la gestión educativa.

Para poner en marcha un proceso participativo desde la figura o rol del docente consideramos necesario tener una concepción clara de lo que es la metodología participativa. Cuáles son las herramientas y los recursos que facilita la participación infantil dentro de los contextos educativos. Para ello, aparece como imprescindible que los docentes puedan optar a una formación continua que les permita seguir profundizando, reciclarse, obtener herramientas y recursos para desarrollar su labor. Sobre este tema nos cuestionamos en el analizador quinto y llegamos a los siguientes resultados.

5. ¿Cómo se define la metodología participativa? En este sentido, ¿es necesaria la formación continua del docente?

Exponemos las características que los participantes entrevistados, en la fase segunda de la investigación, han señalado como propias de las metodologías participativas y que comprobamos que se daban en el proceso de participación que hemos analizado en la primera fase del presente trabajo. En primer lugar, aparece la idea de la participación como un proceso colectivo, de grupo. En este sentido, aparece la idea del trabajo colaborativo o cooperativo como modo de funcionar en las clases. No sólo en las tutorías sino como metodología de trabajo para cualquier asignatura. Podemos afirmar que esta idea, que ya está muy interiorizada en Educación Infantil con el trabajo por proyectos, está pasando ahora a ser cada vez más real en la Educación Primaria.

“En infantil en trabajo por proyectos. Pero en primaria se han hecho cosas concretas de trabajo cooperativo y estamos con los proyectos. El año que viene es obligatorio el trabajo por proyectos para todo el mundo”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Joaquín. Nº de referencia: 12. Página: 3)

Otra de las ideas principales de la participación es la posibilidad de cualquier persona de expresar su opinión y para ello aparecen las herramientas de la lluvia de ideas, las asambleas y la toma de decisiones a través de acuerdos y consensos. Estos recursos permiten que el docente abra la posibilidad a sus estudiantes de expresarse y de que cada persona desde lo individual pueda formular su opinión para después construir desde lo colectivo.

Podemos afirmar que al hablar de metodologías participativas, en el ámbito de la participación infantil, nos referimos a metodologías creativas donde lo lúdico y lo divertido tienen un papel principal. Por ello, los recursos como el juego, el uso de técnicas artísticas como el dibujo, la realización de maquetas, son fundamentales cuando generamos espacios y procesos de participación. Es a través de estas técnicas donde la infancia puede expresarse mejor.

“la participación es divertida porque si siempre lo de participar es levantar la mano y contestar preguntas eso no es participar, vamos puede ser participar pero no enganchas a los niños”. (Informe de codificación nodo: Metodología participativa. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Inma. Nº de referencia: 13. Página: 2)

Por último, observamos la idea de que la participación no es sólo tener voz, proponer o dar la palabra también se recoge en la idea que se tiene con respecto a las características de la metodología participativa. Ya que, otras herramientas que aparecen son la elaboración, diseño y gestión de los procesos por los protagonistas. Que tanto el profesorado como los estudiantes sean dinamizadores del proceso confiere una co-responsabilidad en el proceso que hace que esta participación sea una participación activa y real.

En relación a si es necesaria una formación continua del profesorado, señalamos que existe por parte del mismo la idea de que la formación es fundamental también la necesidad de una formación en cuestión de procesos participativos y otras enseñanzas. En algunos casos se señala que la formación recibida y que actualmente reciben los estudiantes de Ciencias de la Educación no es suficiente ya que se encuentran con carencias y falta de recursos.

Podemos hablar también de la formación desde la experiencia en los procesos de participación. Si, estar formando parte de estos procesos para los estudiantes ofrece un desarrollo de competencias y valores, también al profesorado le aporta un enriquecimiento tanto profesional como personal.

“Si la participación ofrece aprendizajes a los alumnos también enriquecen al profesorado”. (Informe de codificación nodo: Formación del profesorado. Etapa 2ª. Elemento interno: Entrevista Pablo Galán. Nº de referencia: 3. Página: 4)

Podemos manifestar la petición de una formación más concreta en temas que actualmente está demandando la sociedad. La nueva forma de entender el trabajo desde el grupo y lo colectivo acrecienta el interés de los docentes de cursos que tengan que ver con el trabajo cooperativo, colectivo o por proyectos. De igual manera que un aprendizaje más profundo para tratar la educación emocional en sus centros y aulas.

Por último, aparece la posibilidad de facilitar y ayudar en la creación de los procesos participativos en los centros educativos con la ayuda y el asesoramiento de agentes externos. Educadores sociales, animadores socioculturales del barrio que, junto con el docente, dinamice estos procesos en los centros.

Esto conecta con la idea que investigamos en el sexto analizador que es la apertura de la escuela al barrio, ya que los agentes externos pueden vincular la escuela con diferentes agentes del barrio. Formar parte de procesos participativos comunitarios ofrece a la escuela una apertura a su entorno y una conexión con los espacios públicos.

6. ¿Qué experiencias se tienen de la escuela como espacio abierto al barrio y a la comunidad?

En este sentido, afirmamos que la escuela no puede ser una institución aislada sino que prima la idea de comunidad. La conexión y coordinación entre los agentes del barrio tiene que ser una realidad en los centros educativos.

Por ello, la experiencia de Presupuestos Participativos es muy apreciada por el profesorado que participó, y que analizamos en la primera etapa de la presente investigación, ya que ofrecía a la escuela un marco privilegiado para abrirse al barrio, conectar con los distritos, los centros cívicos, las diferentes asociaciones y, a nivel de ciudad con el ayuntamiento. Un proceso real, donde los niños y niñas tenían un papel protagonista y dentro de un espacio intergeneracional donde infancia, juventud y personas adultas tenían los mismos objetivos. Ofrecía la posibilidad de trabajar, en un proyecto real, uno de los principios educativos, que es concienciar a la infancia sobre su entorno y su realidad.

“el modelo que poníais un poco en marcha vosotros lo veía muy asequible también por el acompañamiento que hacíais del proceso entonces. Un modelo donde se participe y se deje entrar en el aula a agentes externos y demás yo creo que se podría conseguir.” (Anexo

Por otro lado, aparece como fundamental para esta apertura al barrio el apoyo y asesoramiento de agentes sociales y educativos del mismo que fortalezcan este proceso. En los centros cívicos de la ciudad de Sevilla se cuenta desde 2005 con la figura de animadores socioculturales que pueden proporcionar ese apoyo demandado. Ya en el proceso de Presupuestos Participativos en algunos barrios estos animadores apoyaron las labores de los investigadores y dinamizadores que desde la Universidad de Sevilla trabajaban con los centros educativos en muchos barrios de la ciudad.

Después del análisis del proceso participativo en el que se enmarca este trabajo de investigación podemos expresar, además, que estas experiencias hacen que la infancia y juventud fortalezcan su sentido de pertenencia al entorno. La posibilidad de ser agentes de cambio y participar en las transformaciones y mejoras de sus barrios, sus colegios, en definitiva de su comunidad, hace en ellos desarrollar una co-responsabilidad social.

Por último, manifestamos que estas experiencias enriquecen los procesos de formación ciudadana. Son procesos en los que la infancia aprende lo que es la democracia. El sentido de ésta como estilo de vida, en el centro, en el aula, con la familia. Nos formamos, por tanto, como ciudadanía activa que participa en la sociedad.

“El alumnado toma conciencia de ser ciudadano y que sus propuestas son escuchadas a nivel de barrio”. (Informe de codificación nodo: Relación centro educativo - barrio. Etapa 1ª. Elemento interno: Vaciado de profesores-as 2006. Nº de referencia: 1. Página: 4)

En el trascurso de este capítulo quinto hemos ido investigando y profundizando en la información obtenida. En primer lugar, con el vaciado y análisis de los datos, tanto de la etapa 1ª como de la etapa 2ª. En segundo lugar, hemos justificado los resultados que hemos obtenido por cada uno de los analizadores.

En el último capítulo de este trabajo de investigación, expondremos las conclusiones a las que llegamos y la consecución de los objetivos que nos planteábamos al principio de nuestro estudio. Además señalaremos diversas cuestiones que dejan líneas abiertas para seguir profundizando en este y en otros temas relacionados. Y para finalizar, y como modo de devolver los frutos de este trabajo, presentaremos un modelo o guía de trabajo para poder poner en marcha espacios de gestión participativa en los centros educativos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

*“Hoy nos encontramos en una nueva fase de la humanidad.
Todos estamos regresando a nuestra casa común, la Tierra:
los pueblos, las sociedades, las culturas y las religiones.
Intercambiando experiencias y valores, todos nos enriquecemos
y nos completamos mutuamente”
(Boff, 2002 p.9)*

La elaboración de los resultados, que se ha realizado en el capítulo anterior, nos ha llevado a revelar las realidades que, tanto el profesorado como la infancia y todas las personas que han participado en la investigación y en el proceso participativo que contextualiza este trabajo, nos han ofrecido con sus aportaciones, opiniones, sueños, sentimientos y pensamientos. Es a través de estos resultados que somos capaces de pensar en otra realidad.

Por tanto, desde dicha nueva realidad podemos generar nuestras conclusiones y abrir espacios de participación donde todos y todas formemos parte de otro tipo de escuela y, de este modo, otro tipo de sociedad. Por otro lado, se materializa, a través de este trabajo de investigación, una propuesta en forma de guía o modelo de estructuras participativas que pueden ser viables para los centros educativos y que sirven de devolución a la comunidad. Para finalizar, presentamos las líneas de investigación abiertas que nos invitan a seguir profundizando y reflexionando sobre diversas cuestiones que se generan a partir de nuestro estudio.

6.1. Conclusiones obtenidas en la investigación

Las cuestiones que nos planteamos al comienzo del presente trabajo de investigación surgen de la posible relación entre el papel de los docentes como facilitadores de la participación de sus estudiantes y los espacios de participación que la infancia tiene en los centros educativos. Para concretar este propósito general retomamos los objetivos anteriormente definidos para, a través de ellos, y de su posible consecución, presentar las conclusiones de nuestro estudio.

En adelante, a partir de dichos objetivos, configuramos las conclusiones. Cada una de ellas está estrechamente conectada con las demás, ya que no se trata de ideas lineales e independientes, sino que es una forma de explicitar los efectos del trabajo a partir de los resultados en relación con el marco teórico de la investigación.

Investigar a cerca de las competencias y el papel del docente como facilitador de la participación de la infancia.

Los profesionales de la educación nos encontramos ante un gran reto en la actualidad, como es el de transformar un sistema educativo que necesita respuestas como espacio de desarrollo humano desde la participación. Ante esta situación los docentes han de desarrollar las competencias que los capaciten para este cambio.

A lo largo de este trabajo de investigación se ha presentado en varias ocasiones el rol o el papel del docente tanto en su trabajo en el aula, como su labor en la gestión del centro educativo. En ambos espacios, retomando la idea del capítulo tercero, es necesario fomentar el desarrollo de dos tipos de competencias (Veldhuis, 1997; Naval, 2000). Por un lado, competencias intelectuales y, por otro, competencias participativas.

Con respecto a las competencias participativas que se han desarrollado como fruto de la participación en un proceso real, hemos visto identificadas las habilidades de comunicación, las habilidades de negociación, la capacidad de resolución de problemas y conflictos, la iniciativa, y el trabajo en equipo.

El docente participativo es una persona comprometida en todos los aspectos de su vida. No solamente en su aula o en el centro con los estudiantes. Hablamos de que la persona es participativa como estilo de vida. Que participe en otras experiencias de participación, tanto en su ámbito personal como profesional.

A través de estas competencias ponemos de manifiesto la importancia de una figura docente que facilite espacios de participación. En la actualidad, no existen estructuras participativas en los centros educativos y es por la propia voluntad de docentes que posean estas competencias por las que surgen las posibles experiencias de participación y gestión en los centros escolares.

Al identificar las competencias participativas del docente han aparecido algunas dificultades que hacen que la labor del profesorado no fomente este tipo de actitudes participativas en sus estudiantes. Por un lado, los factores internos provienen de la tradición de la figura del docente como poseedor del conocimiento. Han expresado los docentes el miedo a este cambio de planteamiento, ya que es más fácil que una persona sea quien tenga el poder y no se produzcan cuestionamientos. Al entrar en juego la participación de la infancia en los procesos educativos se produce un reparto de poder. Ya no es sólo el profesorado quien posee el conocimiento sino que todas las personas pueden aportar. Con respecto a los factores externos, evidenciamos que la falta de un espacio de participación infantil asegurado desde las instituciones educativas provoca que éstos sean generados dependiendo del perfil docente y condicionados por éste.

Se pone de manifiesto, por todo ello, la necesidad de diferentes cambios en los educadores y la práctica docente para evitar injusticias sociales, educativas y culturales que se reproducen en el sistema educativo y que se promueven en cuanto al reconocimiento de los derechos de la infancia y su capacidad de participación. Como paso a estos cambios es necesario el fomento de la formación del profesorado.

Hoy en día existe una amplia demanda de formación en inteligencia emocional y gestión de las emociones, en trabajo cooperativo o colaborativo, educación ambiental, participación, trabajos por proyectos. De esta manera, apostamos por la formación continua y permanente como manera de mejorar las posibles carencias del profesorado en cuestión de metodologías participativas para poner en marcha espacios de participación infantiles dentro de los centros educativos. Los docentes se transforman así en agentes de cambio en los centros educativos que favorecen la participación infantil.

Trabajar con los participantes el concepto o los diferentes conceptos de participación.

Hemos presentado nuestra idea de participación como una construcción. De tal manera que a lo largo del estudio se han ido expresando ideas, opiniones e incluso imágenes de lo que entendemos por participación. Desde la fundamentación teórica y refutado por las concepciones obtenidas en el proceso propio de investigación.

Entendemos la participación como un proceso. Si la participación es algo que se aprende en la práctica este aprendizaje se desarrolla e interioriza paulatinamente. Empezar desde el entorno más cercano a la infancia como la familia o su grupo clase con el desarrollo de habilidades y competencias participativas que nos sirven para poder ejercer nuestra participación en otras experiencias. Por ello se puede fomentar la participación en espacios en entornos más amplios como el centro educativo o los movimientos sociales. Se trata de entender la participación como un proceso, no como algo puntual.

Es en el mismo proceso en el que se produce un desarrollo de las capacidades y competencias participativas, tanto en la infancia, como en las personas adultas. La única forma de aprender a participar es desde los mismos procesos participativos.

Sin embargo, la participación no puede ser pensada exclusivamente en términos de integración en actividades, es necesario trascender esta idea y apropiarse de la concepción de la participación como derecho y de las posibilidades que concede. Se confiere, por tanto, un valor a los procesos de gestión participativa dentro de las experiencias de participación que fomentan la autonomía y el protagonismo infantil.

Profundizar en la implicación de los movimientos sociales y la educación social dentro de las dinámicas de los Centros Educativos, como por ejemplo el caso del proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla.

La sociedad democrática en la que vivimos exige escuelas democráticas, participativas y abiertas al pensamiento crítico, en las cuales la infancia manifieste una posición de responsabilidad en el ejercicio de sus derechos. Esta propuesta fomenta la relación y coordinación entre la escuela y el entorno cercano a la infancia. Para facilitar este proceso se apuesta por la implicación de los movimientos sociales y la educación social dentro de las dinámicas de los Centros Educativos.

En este sentido, la escuela no puede ser una institución aislada sino que ha de ser un agente más dentro de la comunidad. La conexión y coordinación entre los agentes del barrio tiene que ser una realidad en los centros educativos. Mucho se ha hablado de este tema y de la permeabilidad de la escuela (Apple y Beane, 1997), pero en nuestra realidad no se da en los centros. Por ello, la necesidad de procesos participativos que formen redes y trabajen conjuntamente.

La experiencia de Presupuestos Participativos ofrecía a la escuela un marco privilegiado para abrirse al barrio, conectar con los distritos, los centros cívicos, las diferentes asociaciones, y a nivel de ciudad con el ayuntamiento. Un proceso real, donde los niños y niñas tenían un papel protagonista y dentro de un espacio intergeneracional donde infancia, juventud y personas adultas tenían los mismos objetivos. Ofrecía la posibilidad de trabajar, en un proyecto real, uno de los principios educativos que es concienciar a la infancia sobre su entorno y su realidad.

Una figura de conexión importante que permitía esa apertura era la de los dinamizadores que, desde el ámbito de la participación ciudadana, eran apoyo y asesores de los docentes. Además de servir de conexión para la infancia del proceso a nivel social. En este sentido, también las animadoras socioculturales de los barrios, en muchos casos, enriquecieron el proceso y la conexión de los grupos de infancia con los grupos de adultos y con los movimientos sociales que existían en cada barrio.

Este proceso resultó ser un pretexto para generar una ciudad educadora donde las comunidades crean redes y apoyos, un proceso de formación que implicaba a toda la sociedad. Para seguir creando éstos marcos son necesarios, no sólo nuevos procesos y metodologías educativas en las que la infancia y el profesorado se desarrollen según otros parámetros, sino un cambio en la manera de entender la educación y la legislación educativa

Dar a conocer las potencialidades de los espacios de participación dentro de las escuelas como espacios de formación de ciudadanía, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Se ha puesto de manifiesto a lo largo de todo el trabajo de investigación la necesidad de la existencia en los centros educativos de primaria de espacios de participación infantil. Para que la infancia pueda ejercer sus derechos y formarse como ciudadanía plena ha de contar con dichos espacios.

En nuestra realidad educativa, el profesorado y las familias cuentan con espacios propios de participación. El sector de la infancia es el único de la comunidad educativa, siendo el más numeroso en cualquier centro, que no los posee. La participación de ésta depende de la voluntad de los docentes del centro y del carácter participativo que tenga el claustro de cada centro.

. Es en estos espacios donde los niños y niñas pueden expresarse libremente; hablar de cómo ven ellos el centro, desde sus miradas y con sus experiencias; soñar con el colegio que desean y hacer propuestas de mejora. En todas estas experiencias, se considera fundamental que los niños y niñas sean protagonistas en la **toma de decisiones**. El ejercicio de la toma de decisiones implica información, actitud crítica, respeto por los demás puntos de vista, compromiso con la decisión tomada. Todos estos aspectos servirán a la infancia para el ejercicio de su ciudadanía. *"la confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente y con la práctica, por esta razón deben haber oportunidades crecientes para que los niños participen"* (Hart, 1993, p. 4). La infancia necesita oportunidades para poder formarse como ciudadanía con capacidad auténtica de participación.

Hablamos de estas experiencias de participación como procesos de formación tanto para la infancia como para el profesorado. La figura del docente no se sitúa, desde estas experiencias de participación, como el sabio sino como figura de apoyo, guía y también forma parte del proceso. Se convierte, por tanto, en experiencia de participación propia a través de la cual potencia y fomenta diversas competencias para su desarrollo profesional.

Visibilizar la perspectiva de los docentes sobre las capacidades y potencialidades de la infancia en los procesos de participación.

Las representaciones sociales que tenemos sobre la infancia y los ámbitos en los que se desarrolla su vida (escuela, familia, barrio, comunidad, mundo) influyen y afectan a las expectativas que manejamos sobre la infancia y también sobre las personas adultas, a los códigos de comunicación que utilizamos, a nuestras ideas y pensamientos, nuestras emociones y nuestras acciones. Por ello, uno de los objetivos planteados al inicio de esta investigación era poner de manifiesto la visión que tienen los docentes sobre las potencialidades de la infancia y el desarrollo de competencias en los procesos participativos.

Tanto en la información recabada durante el proceso de participación, en el que se enmarca este trabajo de investigación, como en la segunda etapa de

entrevistas realizadas a docentes, descubrimos la visión que tiene el profesorado sobre el desarrollo de competencias desde las experiencias participativas. En estos procesos maduran por un lado la actitud crítica y el ser conscientes de su entorno más cercano. Al ser conscientes se muestran colaboradores, activos y, de esta manera, adquieren compromisos para la mejora y transformación de este entorno.

De esta forma, aparece la infancia como protagonista, con un papel activo en sus centros y en sus barrios. Una infancia que se empodera de sus espacios y que los aprovecha para hacer volar su imaginación, expresar sus opiniones y sus sueños, aprender habilidades, relacionarse con sus compañeros y con el profesorado de manera diferente, provocando el incremento de la autoestima infantil.

A través de la participación en este tipo de procesos, surge la perspectiva del desarrollo de valores democráticos. Algunos de ellos ya desarrollados como actitud crítica, compromiso, conciencia o colaboración. La sensación de formar parte de estos procesos hace que se fomente el sentido de responsabilidad.

Para el desarrollo de todas las potencialidades de la infancia se hace necesaria la creación de experiencias participativas que garantice a la infancia su papel como ciudadanía. Como hemos hablado al definir la participación, es durante el propio proceso de participación donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje de las capacidades de la Infancia.

Descubrir las emociones que aparecen en el desarrollo de procesos participativos.

Educar la inteligencia emocional es uno de los nuevos retos que la educación posee en la actualidad. En este sentido, se buscan herramientas, pautas o experiencias que sirvan a la infancia para el dominio y gestión de las emociones. Lantieri (2009) plantea que trabajando la inteligencia emocional y la meditación en las aulas se puede cambiar la manera de aprender y de dominar las emociones. Ponemos de manifiesto que una de las herramientas para poder trabajar la inteligencia emocional es a través de los procesos participativos.

Entendemos que al formar parte de procesos participativos emergen sentimientos y emociones. Son procesos vivos en los que nuestra vida forma parte de ellos. A partir de estas emociones y de la relación con los demás podemos aprender a gestionarlas. En los resultados de este estudio aparece también la importancia de sentir la pertenencia a un grupo para desde ahí crecer y desarrollarse como persona.

Al analizar en este estudio una experiencia de participación concreta, como es el caso de los Presupuestos Participativos con infancia y juventud, hemos descubierto las emociones que los protagonistas sintieron en dicho proceso. Se expresan en su gran mayoría, de manera positiva. Se hacen presentes la ilusión, el entusiasmo, el sentirse contentos con el papel que

tenían dentro del proceso, ya que lo sentían como un espacio de participación valorado por ellos mismos (Trilla & Novella 2001). Un espacio donde ellos mismos se sentían valorados como para convertirse en agentes de cambio y transformadores de su propia realidad.

Es importante, aunque no se ha visto reflejado como información relevante en el transcurso de análisis de datos, subrayar la aparición de emociones negativas en este tipo de procesos y la necesidad de saber y aportar herramientas de gestión para evitar posibles frustraciones. Ya que han aparecido en estas experiencias sensaciones como la de sentirse poco valorados por las figuras adultas cercanas. No sentirse apoyados por otros compañeros y por los docentes. O tener la sensación de que lo que aportan no sirve para nada.

De ahí la importancia de crear espacios de participación real valorados por la propia infancia. Donde las decisiones que se tomen tengan trascendencia y respuesta por parte del centro. Es por ello, que las estructuras tienen que tener entidad propia y apoyo por parte de las instituciones y no depender de la voluntad de los docentes.

Revalorizar la importancia fundamental de la participación de la infancia dentro de las Comunidades Educativas.

Uno de los argumentos que hemos defendido desde este trabajo de investigación es la necesidad de crear espacios en los centros escolares donde la infancia pueda ejercer su derecho a la participación desde su protagonismo. “Los Derechos del niño” tienen que quedar reflejados en los proyectos de centro con incidencias reales que garantice la participación en la gestión del mismo.

La participación infantil está estrechamente ligada con el protagonismo de los niños y las niñas, quienes no sólo aportan a su desarrollo y al medio que les rodea, sino que desempeñan el papel principal en su actuar cotidiano. En tal sentido, es importante el reconocimiento de sí mismo y de la capacidad de actuación dentro de los escenarios escolares, representados en la escuela, el aula y la comunidad.

En este sentido se han presentado, tanto en la fundamentación teórica como en el análisis de datos, varias experiencias de gestión participativa con la colaboración y apoyo de toda la comunidad en los centros escolares. Experiencias como los Consejos Escolares, mesas informativas, comisiones organizativas de fiestas o actividades a nivel de centro, Presupuestos Participativos escolares. La participación de la infancia en estos procesos, como se ha desarrollado en diferentes conclusiones anteriormente, desarrolla competencias participativas, habilidades sociales y es, en definitiva, un proceso de enseñanza-aprendizaje del niño como ciudadanía y como persona democrática dentro del ámbito escolar.

Por ello, se desarrollan funciones de coordinación, dinamización y representación que favorecen el protagonismo infantil. Entendemos como funciones de coordinación las que sirven para relacionarse con los demás, habilidades comunicativas y de diálogo, toma de decisiones y organizativas. Para poder dinamizar estos procesos en el centro educativo hablamos también de habilidades comunicativas, además de iniciativa, el poseer y el aprender recursos metodológicos desde la animación y lo lúdico. Por último, en relación a la representación aparece el desarrollo de habilidades como las comunicativas, organización y síntesis de la información, empatía.

Para dar valor a la participación y al protagonismo de la infancia, ésta ha de tener en el centro educativo su propio espacio dentro del organigrama de organización del centro. Es decir, es necesario una estructura que garantice su participación y que ésta no dependa de la figura del docente y de las competencias participativas del mismo. Por ello, desde este trabajo de investigación se ofrece, en el siguiente punto de este capítulo sexto, una propuesta de estructura que facilite poner en marcha procesos participativos en los centros escolares de primaria donde la infancia sea la protagonista.

Por todo esto, hablamos de protagonismo infantil, entendido como un proceso social a través del cual los niños, niñas y adolescentes "desempeñan el papel principal" (Gaitán, 1998, p. 86), en aspectos relacionados con el desarrollo de su centro educativo, comunidad escolar y de la sociedad, pero sobre todo de sí mismos, con el ánimo de lograr el pleno reconocimiento de sus derechos y de su ciudadanía. Es necesaria esta ciudadanía comprometida con lo público, ya que, según Crossman (1977), el éxito de las instituciones democráticas depende de que exista una minoría suficiente de demócratas activos y responsables que las mueva. De esta forma, no hay sistema institucional democrático que pueda sostenerse sin una minoría suficiente de demócratas que las habita y las haga funcionar. Así, como plantea Zubero (2007) en su artículo "*Ciudadanía, ¿derecho o privilegio?*", por encima de todo "*la democracia es democracia en acción, por eso una ciudadanía comprometida con lo público es la condición sine qua non para la democracia*". (p.55). Entonces es necesario un número suficiente de personas activas y responsables. De ahí la importancia de este proceso de participación en cuanto práctica educativa en la formación de ciudadanos/as comprometidos/as desde las primeras edades.

Podemos concluir afirmando que en gran medida se han cumplido los objetivos planteados a priori. Generando, además, otras líneas de trabajo en relación a la participación infantil, la formación del profesorado, las estructuras escolares y el papel de los movimientos sociales que presentamos a continuación.

6.2. Propuesta y devolución de la información a la Comunidad.

Desde el comienzo de la investigación, y a lo largo de ella, consideramos ésta como una forma de devolver a la comunidad todo el análisis de los datos y la información obtenida del proceso de participación y de las vivencias y reflexiones que nos ofrecen los informantes entrevistados. Del mismo modo, presentamos un modelo o guía de dos estructuras participativas que se pueden poner en marcha en los Centros de Educación Infantil y Primaria: los Consejos de Representantes y los Presupuestos Participativos Escolares.

Esta guía se propone como estrategia o herramienta para trabajar la participación desde la puesta en marcha de procesos reales. De manera que éstos sirvan al profesorado a crear estructuras que no dependan sólo de la implicación y compromiso de algunos profesores del claustro, sino que se organice la gestión escolar con la participación de toda la comunidad educativa y con la infancia como parte y protagonista de su espacio de participación.

MODELO DE ESTRUCTURA PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ÍNDICE

1. Introducción
¡A participar se aprende participando!
Comprometidos con la transformación social
2. Objetivos educativos
3. Metodología
4. Consejos de Representantes
5. Proceso de Presupuestos Participativos Escolares

1. INTRODUCCIÓN

¡A participar se aprende participando!

Presentamos la propuesta de crear una estructura de participación que garantice la participación de la infancia en la gestión de su centro como derecho fundamental de su participación a través de dos procesos: el Consejo de Representantes y los Presupuestos Participativos Escolares. Los niños y niñas podrán tener en el Consejo un espacio de participación donde proponer, soñar, decidir, resolver conflictos, acordar normas, expresar sus emociones, un lugar propio desde el cual gestionar, crear y convivir con la Comunidad Educativa. Por otro lado, con el proceso de Presupuestos Participativos podrán decidir sobre una parte del presupuesto del colegio, el que cada Consejo Escolar considere oportuno, haciendo propuestas sobre lo que desean, sueñan o creen necesario, haciendo del centro un lugar propio donde se identifican por qué forman parte de él y de su transformación y mejora.

Estos procesos de participación dentro del ámbito escolar son, sin duda, procesos educativos fundamentales para el desarrollo humano de la infancia. La participación es una capacidad que se aprende y se interioriza en la medida en la que se tienen experiencias donde opinen, tengan voz, decidan y gestionen sobre cuestiones propias del centro.

Las actividades que se plantean para la realización de estos procesos pretenden ser un instrumento para el análisis del colegio y del entorno más cercano. Se trabaja desde la información que cada persona posee, desde sus sueños e ilusiones, así como desde los problemas que consideran.

Puede ser muy interesante dentro del planteamiento metodológico el incluir a las personas adultas, en este caso el profesorado y el AMPA y a la infancia en un diálogo, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa. Se trata de un modelo que pretende garantizar los espacios de participación infantil pero no de manera aislada, sino dentro del centro y de la comunidad educativa como espacio intergeneracional.

Este proyecto social y educativo resitúa al profesorado como protagonistas y profesionales de su propia práctica educativa. En este sentido, consideramos la importancia de su papel como educadores, dinamizadores/as y facilitadores/as en la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar y social.

En vuestra práctica educativa sería interesante que se utilice algún soporte para recoger anotaciones, bien un diario de campo o anecdotario, una ficha que sirva de registro de aquellas actividades que os resulten más significativas, la grabación en vídeo o cualesquiera otros recursos técnicos, de modo que esta experiencia innovadora que se pone en marcha quede recogida.

Comprometidos con la transformación social

La participación de la infancia nos implica como ciudadanía y profesionales en generar en nuestros estudiantes una conciencia crítica desde la reflexión y la acción social y educativa. De modo, que estamos dotando de herramientas y construyendo procesos educativos que los convierten en actores y actrices con un estatus de ciudadanía de pleno derecho en el escenario de la escuela, el barrio y la comunidad, del modo en que se expresa en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), en los artículos que van del 12 al 15 inclusive. Estos procesos participativos son una manera de vivir la democracia, no sólo como proceso educativo o político, sino fundamentalmente como estilo de vida.

Es una labor fascinante la que ahora comenzamos. Os invitamos a vivirla intensamente y aprender de esta experiencia. Puede ser interesante, para la puesta en marcha, poder contar con algún agente externo del barrio como la figura de animación sociocultural o del campo de la educación social.

2. OBJETIVOS EDUCATIVOS

Los objetivos educativos que perseguimos con estas propuestas son los siguientes:

- Conocer y desarrollar de manera plena los derechos de la infancia en relación con su participación infantil.
- Facilitar la creación de una o varias estructuras de participación infantil en el centro escolar.
- Fomentar competencias participativas en la infancia y el profesorado a partir de la práctica en procesos reales.
- Crear redes entre todas las partes de la comunidad educativa.
- Visibilizar el rol de la infancia como ciudadanía activa.

3. METODOLOGÍA

¡Desde / con la infancia!

Se plantea la metodología “desde / con” (Muñoz, 2003), que nos sugiere trabajar y pensar desde la perspectiva de la infancia con el apoyo de nuestra experiencia y formación personal y profesional. Como, de otra manera, nos lo sugiere Tonucci (1997), cuando con ojos de niño analiza la realidad de nuestro entorno urbano, encontrando un medio hostil y deshumanizado que no tiene presente la visión de la infancia. Nos ofrecen herramientas para pensar nuestra realidad cotidiana, la de nuestra experiencia de vida, en la familia, el trabajo, la asociación, el colectivo, etc.

Estamos acostumbrados en nuestra crianza desde que tenemos uso de razón, en nuestro proceso de socialización en la familia, la escuela, los medios de comunicación y los iguales, a que casi todo se hace por nuestro propio bien, para que nos sintamos bien, para motivarnos, para que estemos más seguros. Sin embargo, poco acostumbrados nos tienen a que se nos pregunte por nuestros motivos, intereses e ilusiones. Ni si quiera en la versión más deficitaria de estos planteamientos se nos preguntó si teníamos necesidades, y cuáles eran.

Trabajar en nuestra práctica educativa utilizando la metodología “desde / con” significa tener en cuenta lo que piensa y expresa la otra persona. Para ello, puedo proporcionar espacios y tiempos para que pensemos y nos expresemos. Otra posibilidad la da trabajar desde planteamientos constructivistas, donde las preguntas y las respuestas son abiertas, para construir un conocimiento colectivo, donde la verdad no es única ni unidireccional.

Cuando nos planteamos esta metodología en los consejos o los presupuestos participativos significa que nuestra acción socioeducativa se construye **desde** los intereses, ilusiones, potencialidades y necesidades de la infancia, desde el respeto y la escucha activa, para que **con** las experiencias y

formación del profesorado podamos llevar a cabo una idea, proyecto o propuesta de convivencia escolar o en los presupuestos participativos del colegio. Para ello, creamos esos espacios como el consejo, el trabajo de análisis en el aula, la exposición de las propuestas, la Asamblea del colegio, con el único fin de que sean espacios de encuentro para la reflexión, comunicación, deliberación, decisión, gestión, acción y transformación.

En el trabajo del profesorado con la infancia proponemos partir de esta idea maravillosa que es el "desde / con", para investigar acerca del mundo interior de la infancia, que en ocasiones nos sorprende, pero que la mayoría de las veces pasa desapercibido. Educar desde esta perspectiva nos va a obligar a pararnos, abrir los ojos de otra manera, oír lo que tienen que contarnos y apoyarlos en la construcción de sus ideas y propuestas.

Como vemos, este nuevo espíritu de trabajo con la infancia supone una serie de retos metodológicos en nuestras programaciones. Inevitablemente a veces se nos presentan dificultades a la hora de pensar cómo llevarlos a la práctica y plasmarlos en una propuesta alternativa a una perspectiva basada sólo en las necesidades. Esta propuesta que presentamos tiene que ser necesaria para el logro de una garantía plena del cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, haciéndolos visibles, pero en un escenario donde sean protagonistas asumiendo su condición de ser social.

4. CONSEJOS DE REPRESENTANTES

¿QUIÉN FORMA EL CONSEJO DE REPRESENTANTES?

Esta propuesta sugiere que una forma de garantizar dentro de los centros escolares un espacio de participación infantil es la creación de un Consejo de Representantes. Éste se puede denominar de diferentes maneras: Consejo de Delegados, Consejo de Alumnos... Nosotros desde nuestra aportación nos inclinamos por identificar a los niños y niñas que participan en el consejo como representantes, puesto que la clase no delega en estos estudiantes, sino que éstos representan a su grupo y son mediadores entre el aula y el consejo.

El Consejo de Representantes estará formado por dos representantes de cada curso de primaria y dos profesores coordinadores del consejo. Los representantes serán elegidos por cada curso. Los profesores serán propuestos por el Claustro.

Si en el centro de primaria también se imparten los niveles de infantil, también puede haber representantes de estos cursos. Entendemos que es un espacio donde participar todos los cursos del centro educativo.

¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?

Las reuniones del Consejo de Representantes se realizan una vez al mes en horario lectivo. Teniendo en cuenta los nuevos horarios con clase de 45 minutos se propone que la reunión mensual dure 1'30 horas.

En las reuniones habrá un secretario que tome acta de lo que se diga y ocurra en la sesión. Este secretario puede ser propuesto anualmente o en cada reunión mensual.

La metodología de las reuniones se basa en la participación y en que el Consejo sea un espacio dónde poder expresarse, poder soñar, poder decidir. En este sentido se propone hacer al comienzo de cada sesión algún juego de presentación, conocimiento, conexión de grupo. Durante la reunión se deben tratar los temas con herramientas como lluvia de ideas, debates, murales, juegos. Para finalizar, es aconsejable que el secretario-a realice un breve resumen (si es preciso con el apoyo de los docentes coordinadores) para que todos los participantes tengan claro lo que se ha tratado en la reunión y lo que se ha decidido. También se puede hacer una copia del acta para cada clase y así tener la información.

¿SOBRE QUÉ TEMAS TRATAMOS?

El Consejo de Representantes es un espacio donde hacer el seguimiento de las normas de convivencia, coordinar diferentes proyectos que puedan surgir en el centro: presupuestos participativos, dinamización de la biblioteca, proyectos de interculturalidad. También es un espacio para mediar y resolver posibles conflictos que aparezcan. Por otro lado, es un espacio para recoger las propuestas de mejora para el centro. Desde el Consejo u otras comisiones también se pueden organizar actividades o fiestas culturales, deportivas o festivas del centro. Y, en general, todos los asuntos que puedan resultar de interés al colectivo de la infancia.

¿CÓMO SON LOS CANALES DE INFORMACIÓN?

Para que el Consejo de Representantes sea un espacio participativo eficaz tienen que existir canales que hagan que la información de lo que allí se hable, se proponga o se decida llegue a toda la comunidad educativa. Se propone el siguiente esquema de flujo de información:

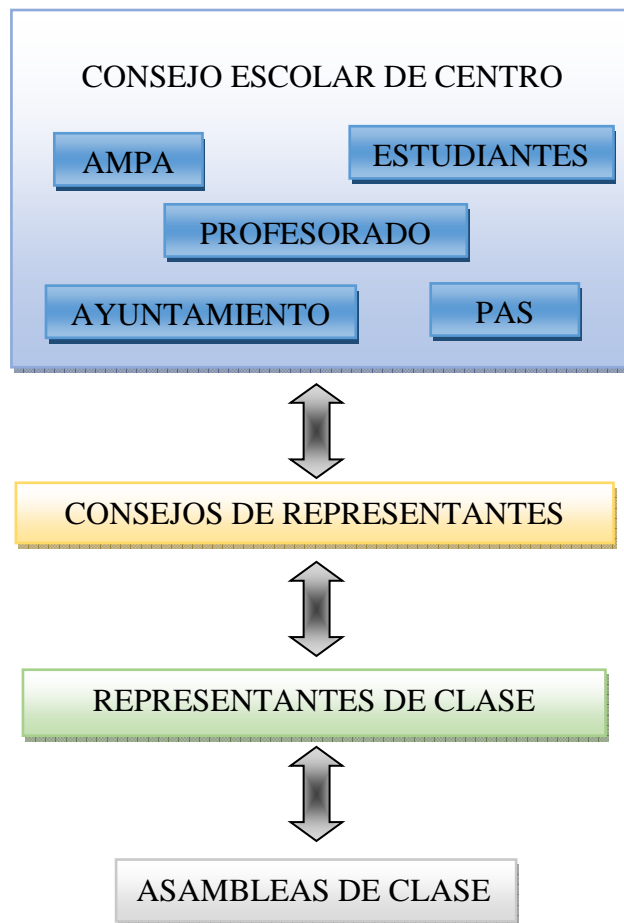


Figura 6.1: Esquema de flujo de información.
Elaboración propia

En la Asamblea de clase cada grupo habla de la información que quiere llevar al Consejo y son los representantes los encargados de llevarla y transmitirla. Las decisiones y la información que surja después de cada reunión del Consejo de Representantes

5. PROCESO DE PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS ESCOLARES

¿QUÉ PRESUPUESTOS SE DEBATE?

Esta propuesta sugiere que una parte del presupuesto escolar se destine para la decisión participativa de la infancia. La cantidad a debatir será la acordada por cada centro en el marco del Consejo Escolar. También el AMPA puede aportar una parte de su presupuesto para la participación escolar. Las decisiones que se tomen en la Asamblea serán vinculantes, de esta forma se enviste al proceso de la importancia que tiene dentro de la comunidad educativa.

¿SOBRE QUÉ VAMOS A DECICIR?

La comunidad educativa de cada centro escolar puede definir sobre qué apartados de su presupuesto se puede realizar el presupuesto participativo. Se puede empezar la experiencia participativa decidiendo, por ejemplo, sobre el patio del colegio. En este sentido, se podrán hacer propuestas sobre materiales que nos gustaría que hubiera o que vemos necesarios, y también sobre actividades que se podrían realizar en el patio durante la hora del recreo.

De igual manera que pensamos que la participación se aprende de manera gradual, dentro de un proceso, también puede ir creciendo de manera gradual la responsabilidad en la toma de decisiones. Es decir, al ir desarrollándose en los estudiantes competencias participativas, la responsabilidad crece y, de esta forma, pueden ir tomando decisiones sobre más ámbitos o apartados del presupuesto general del centro.

¿QUÉ NIVELES PARTICIPAN?

Pueden participar todos los cursos de primaria. Incluso si el nivel de primaria está en un centro que también incluye el segundo nivel de infantil éste también podría participar.

¿CÓMO LO VAMOS A HACER?

Presentamos un cronograma como propuesta de organización de la actividad de Presupuestos Participativos escolar. Diferenciándose mensualmente las tareas y los pasos que se pueden seguir para la consecución del proceso. Es el siguiente:

OCTUBRE	Reunión de representantes de clase: <ul style="list-style-type: none"> - presentación el proceso participativo - ámbito de decisión: el patio
NOVIEMBRE	Actividades por clases de análisis del patio y reflexión sobre las propuestas
DICIEMBRE	Asambleas de clase y decisión de la propuesta que presenta por cada curso
ENERO	Reunión de representantes de clase: <ul style="list-style-type: none"> - revisión de las propuestas - toma de decisión sobre las propuestas que se presentan a la Asamblea
FEBRERO	Elaboración en las clases de la presentación de las propuestas (maquetas, dibujos, planos, collage...)
MARZO	Reunión de representantes: <ul style="list-style-type: none"> - preparación de la Asamblea <p style="text-align: center;">ASAMBLEA DEL COLEGIO</p> Información a todas las clases de los resultados de la Asamblea.
ABRIL	Clases en las que la propuesta o propuestas han sido aceptadas: <ul style="list-style-type: none"> - Gestión de recursos - Organización del patio <p style="text-align: center;">¡Disfrutamos el patio que queremos!</p>
MAYO	Reunión de representantes: <ul style="list-style-type: none"> - evaluación del proceso - devolución a las clases de memoria del proceso durante el curso.

Figura 6.2: Cronograma propuesta proceso participativo.
Elaboración propia

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL ANÁLISIS DEL PATIO

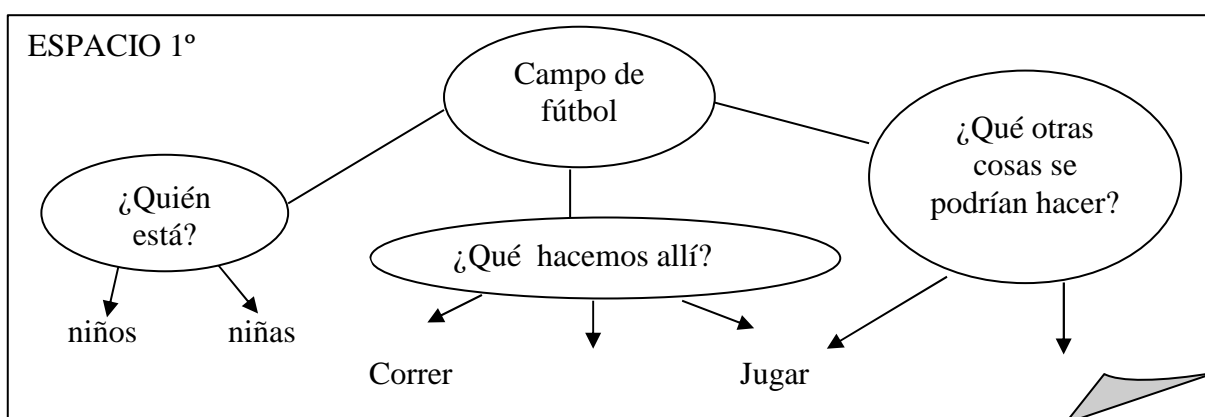
Proponemos una serie de actividades que se pueden realizar, según el nivel educativo, para poner en marcha en el aula un análisis de nuestro patio y el trabajo de profundización y elaboración de las propuestas del patio que queremos.

Actividad 1: Exploradores/as por el cole.

Equipados con nuestras mochilas, cuadernos de campo y lápiz en mano, nos disponemos a explorar nuestro patio, palmo a palmo. Es interesante que lo exploren con libertad, y que recojan en su cuaderno de campo algunos dibujos e impresiones de lo que ven.

Actividad 2: Análisis del patio.

Vamos a representar nuestro patio en un esquema, o en un gran papel continuo con cada uno de los espacios:



Podemos ilustrar este papelógrafo con fotos de los niños y niñas visitando cada lugar, de modo que identifiquen el nombre de cada espacio, la actividad que se realiza en él y donde está situado.

¿Cómo nos gustaría que fueran esos lugares?

¿Podemos hacer otras actividades o juegos?

Actividad 3: El plano de nuestro patio.

Podemos realizar con papel continuo un plano de nuestro patio. En primer lugar realizamos uno describiendo el patio que tenemos. Después sobre ese o en otro podemos realizar el patio que soñamos. Es decir, con dibujos, fotos, pintando sobre el plano podemos poner todas las propuestas de materiales y de actividades que deseamos en nuestro patio.

¡Hacemos una exhibición de las propuestas!

Cada clase elaborará de manera artística, con dibujos, maquetas, collage, carteles..., su propuesta del patio que quiere para hacer una exhibición en el centro y que todos los demás cursos vean cuáles son sus propuestas.

6.3. Nuevas líneas de investigación.

Con este trabajo de investigación hemos desarrollado una propuesta para el rol del docente participativo y lo que significa un modelo educativo basado en la formación ciudadana y democrática y la gestión participativa de los centros educativos de primaria. Esto lo hemos planteado desde una experiencia concreta de participación como fue el proceso de Presupuestos Participativos con infancia y juventud de Sevilla. A partir de este estudio, surge la necesidad de nuevos compromisos de nuevos acercamientos que nos permitan sugerir y provocar diversos interrogantes y nuevas ideas e inquietudes que nos inviten a seguir profundizando y reflexionando.

Los aspectos conceptuales, metodológicos, institucionales, culturales e incluso económicos sobre los que podemos abrir nuevas cuestiones son muy amplios. En este caso, estos nuevos campos aparecen relacionados, en muchos aspectos, con la participación como base de un modelo educativo democrático y una nueva metodología de gestión que sirvan como alternativa a la educación actual.

En este sentido, hemos recogido esta revalorización de la ciudadanía de la que se hace eco Sassen (2003) y hemos planteado la necesidad de presentar ésta como una realidad para todas las edades garantizando el derecho a la participación infantil desde el compromiso y la responsabilidad. La revalorización de un nuevo papel de la infancia y la juventud se ha hecho visible a través de la puesta en marcha de diversos procesos de gestión participativa en los centros escolares. En este caso, pueden ser diversos los estudios que profundicen en las experiencias que hemos presentado o en la puesta en marcha de nuevos procesos que surjan a partir del modelo presentado.

Así pues, surge la posibilidad de seguir profundizando sobre cuáles son las características que definen una ciudadanía de pleno derecho. Qué significado tienen sus diferentes conceptos en las sociedades actuales dentro de un mundo globalizado y neoliberal. Una ciudadanía que recoja los retos para este nuevo tiempo tendrá que dejarse interrogar por la perspectiva de género, en el sentido de reparto de roles, reconocimiento de derechos civiles y sociales, participación de todos y todas en los asuntos de la vida pública y privada.

Es indudable el valor de estas experiencias para el desarrollo de una infancia participativa, democrática y activa. Por este motivo, se hace necesario reflexionar sobre la imagen social de la infancia. Podríamos hablar de profundizar sobre el discurso estigmatizador de los medios de comunicación, en los que se habla sobre todo de aspectos valorados socialmente como negativos mientras que son escasas las ocasiones en las que niños y niñas aparecen con aspectos valorados socialmente como positivos o fortalecedores de su cotidianidad.

La necesidad que manifiestan los docentes de una mayor formación en metodologías participativas y herramientas para fomentar la participación en su labor también puede ser objeto de estudio. Por una parte, estudiar en

profundidad los planes de estudio de Ciencias de la Educación en relación con la demanda social y educativa. Por otro lado, los planes de formación continua y los apoyos formativos que recibe el profesorado de Educación Primaria.

En el ámbito social, podemos ahondar a través de los movimientos sociales en los espacios de formación y capacitación para la construcción de una ciudadanía democrática, activa y crítica. Éstos pueden ser unos aliados estratégicos en una propuesta de cogestión entre instituciones educativas, colectivos o asociaciones, comunidad educativa en general y responsables políticos para crear una ciudadanía activa a través de la educación.

No obstante, este trabajo es un acercamiento al papel de los docentes y el rol de la infancia desde una experiencia de participación concreta. Como hemos planteado en estas últimas páginas, quedan muchos aspectos por definir, tanto herramientas metodológicas, competencias y diversos factores del proceso por profundizar. De esta manera surgen nuevos retos y compromisos. Algunos de éstos son ya una realidad en centros educativos que apuestan por una educación democrática y por el derecho a participar de sus estudiantes. Es preciso contar con el apoyo de muchos profesores y profesoras, padres y madres, que seguimos juntos en el empeño de seguir manteniendo espacios de participación en la ciudad.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959 – 1969)*. Madrid: Morata.
- Ainscow, M. & West, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias. *Sapiens. Revista Universitaria e investigación*, Año 9, N°2, p.187-202
- Alberich, T. & Espaldas, M.A. (2010). *Ser parte y tomar parte. Análisis y propuestas sobre asociacionismo y participación ciudadana en la ciudad de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén
- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Organizaciones de Plataformas de Infancia.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (Eds.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apud, A. (2005). *Participación infantil. Enrédate con UNICEF. Formación del profesorado*. Recuperado de:
http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elglobo-rojo/periscopio/2005_09/pdf/3.C.2participacion_infantil.pdf
- Aranguren, J.L. (1991). *Ética Comunicativa y democracia*. Barcelona: Ed. Crítica.

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*.
Barcelona: Labor.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of participation. *Journal of American
Institute of Planners*, 35,216-224.
- Barbier, R. (1977). *La recherche action dans l'institution educative*. Paris:
Gauthier-Villars.
- Barnen, R. (1999). *Protagonismo y Participación de la Niñez*. El Salvador:
Programa Nacional de El Salvador.
- Barrios, R. Y Ferreres, V. (1999). El desarrollo profesional de los docentes
de infantil, primaria y secundaria. En Ferreres, V. E Imbernón, F. (Eds.):
Formación y actualización para la función pedagógica. Barcelona:
Síntesis.
- Bernal, S., et al. (2010). *Investigación Acción*. Madrid: Universidad
Autónoma de Madrid. Recuperado en:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la
tierra*. Madrid: Ed. Trotta.
- Borrego, C. (Coord), Peñalver, C., Delgado, B., Esteben, A. Y Roderó, L.
(1992). *Aprender a vivir juntos en la escuela. Módulos didácticos 2*.
Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Instituto
Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- Brito, J.M. (2000). *Clima escolar, participación, motivación y profesorado*.
(Trabajo inédito de investigación). Dpto. de Teoría e Historia de
la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Brofenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. .
- Bruner, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
- Caballo, M.B. & Gradañlle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, nº 15, p.45-56.
- Calle, M. (2007). *Ciudades educadoras*. Portal web de las Ciudades Educadoras de Perú. Recuperado en: www.apceperu.org/portal/index.php
- Camacho, J. A. (1998). Educación permanente de personas adultas, participación ciudadana y animación sociocultural. La aparición de nuevos ámbitos formativos para la calidad de vida. *Cuestiones pedagógicas*, nº 14, p. 139–146.
- Camacho, A. & Collado, M. (1999). *Educación de adultos y participación social*. Sevilla: Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Camargo, M. et. al. (2004). Las necesidades de formación permanente del profesorado. *Educación y educadores*, vol.7 p. 79-112
- Cantero, G. (1991). *Modelos participativos en educación*. Buenos Aires: Ministerio de cultura y educación.
- Caride, J.A. Y Meira, P. (2001): “*Educación ambiental y desarrollo humano*”. Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, núm. 36 p. 73-88

- Caride, J. A. (2007). A educación ambiental como investigación educativa. *AmbientalMente sustentable: Revista científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, año II, vol. I, nº 3, pp. 33-55.
- Casas, F. (1995). La participación de los niños y niñas en la sociedad europeas. *Infancia y sociedad*, 31/32, p.37-49.
- Casas, F. et al. (2008). *Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: MEPSYD
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza
- Chawla, L. (2001). *Growing Up in an Urbanizing World*. Londres: Earthscan/UNESCO.
- Coelho, P. (2015). Recuperado en: https://prezi.com/v2ta8_7tyj5h/1-pre-defensa-tesis/
- Collado, M. (2005). *¿Es posible una educación a la medida de cada persona en el actual contexto de la Unión Europea y de la Constitución Europea?*. Lección Magistral publicada en las Actas de las XVIII Jornadas de Pedagogía Social: ¿Construimos alternativas educativas desde los movimientos sociales? Sevilla: GIEPAD “Educación de personas adultas y desarrollo”.
- Colom, C.A..J y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Orientaciones para la participación en la vida de los centros educativos*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Convención sobre los Derechos del niño de 1998. (2006). Madrid: Unicef Comité Español.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y Democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crossman, R.H.S. (1977). *Biografía del Estado moderno*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dahl, R. (1999). *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Delgado, J. M., Y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2007 (1910)). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid: Paidós.
- Díaz Sánchez, J. (2000). Juventud y calidad de vida: la formación como proyecto para mejorar la calidad de vida en los Jóvenes. *Cuestiones pedagógicas*, pp. 25 – 43, núm 15.
- Dieterich, H. (2001). La democracia sustitutiva. *Tesis 11*, nº57, p.44-45. México.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata
- Eurydice European Unit (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria inferior general*. Bruselas: Eurydice.

- Extrema, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116
- Extrema, N Y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research of Educationl Psychology* 6(2), p. 363-382.
- Fernández-Berrocal, P., Palomero, J.E. & Teruel, M.P. (2008). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Electronic Journal of Research of Educationl Psychology*, 14, p. 245-266
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fiorucci, M. (2014). Il profilo formativo dei dottori di ricerca. *Pedagogia oggi*, 1, p. 11-20.
- Flecha, R., et al. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Organización Escolar al Servicio de la Comunidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Fort, A. M. (1996). “Summerhill” o la escuela de la vida. *Cuadernos de pedagogía*, nº 252, p. 46-54.

- Gaitán, A. (1998). *Protagonismo Infantil. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del niño: Visiones y perspectivas*. Bogotá, D. C.: Unesco.
- García, J. M. (2000). *Diarios de campo*. Barcelona: Centro de investigaciones sociológicas.
- García, A.J., Troyano, Y & Martínez-Pecino, R. (2011). Experiencia docente como tutor curricular en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*. N°37. p. 4-12
- Gelpi, E. (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xátiva: CREC.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez, J.J. (2007). El patio que queremos. *Periódico de Presupuestos Participativos "Mi Ciudad"* n°1, p.3-4. Sevilla
- Gore, A. (1993). *La Tierra en juego. Ecología y conciencia humana*. Barcelona: Edece.
- Goyete, G. Y Lessart-Hérber, M. (1988). *La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Ed. Alertes.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Guichot, V. (2001). Calidad de vida y educación: una apuesta por el respeto a la dignidad humana. *Cuestiones pedagógicas*. N° 15, p.63-77.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea, pp. 125-136.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Bogotá, D. C.: Unicef, Ensayos Innocenti.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI de España (2.ª ed. corregida, 1986)
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Informe sobre Desarrollo Humano PNUD (1993). Madrid: Centro de comunicación, investigación y documentación entre Europa, España y América Latina.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia Emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Leff, E. (1994). *Ecología y Capital: racionalidad Ambiental, Democracia participativa y Desarrollo Sustentable*. México: Ed. Siglo XXI.
- Leis, R. (1998): "Comunicación popular para el desarrollo humano". En Camacho, A. y Díaz, J. (Dir.) *Educación popular y desarrollo local*. Sevilla: G.I. Seminario de pedagogía social del Dpto. Teoría e historia de la Educación y Pedagogía Social de la universidad de Sevilla. p.11-26.
- Levin, H. (1985). *Escuela y trabajo en un Estado democrático*. California: Stanford University Press.
- Lewin, K. (1967) en: López Górriz, I. (1998). *Metodología de*

- Investigación–Acción. Trayectoria Histórica y Encuadres Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación–Acción.* Sevilla: Grupo de Investigación M.I.D.O. Universidad de Sevilla
- Lima, M. (1992). *Escuela como organización y participación en la organización escolar.* Braga: Instituto de Educación de la Universidad de Minho.
- Limón, D. (2000). *Pedagogía Ambiental: Propuestas de cambio para una sociedad comprometida.* Barcelona: Ed. PPU Madrid. Ed. Biblioteca del Sol.
- Limón, D. (2002). *ECOCIUDADANÍA. Participar para la construir una sociedad sustentable.* Sevilla: Diputación de Sevilla. Editorial IP.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ed. De la Torre.
- Lipman, M. (1998). *La filosofía en el aula.* Madrid: Ed. De la Torre.
- Liwski, N. (2006). *Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas.* Recuperado en:
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/anales/numero05/ArchivosParaImprimir/2.liwski.pdf>
- López Górriz, I. (1998). *Metodología de Investigación – Acción. Trayectoria Histórica y Encuadres Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación – Acción.* Sevilla: Edita Grupo de Investigación M.I.D.O. Universidad de Sevilla.
- Mardones, J.M. (1999). *Desafíos para recrear la escuela.* Madrid: PPC
- Márquez, A. y Gallego, N. (2007). *Los grupos motores de niños y chavales/as en los presupuestos participativos: las experiencias de*

- Bellavista y Bermejales*. Libro de Actas I Foro Internacional de experiencias en participación Okupando ciudadanía. Sevilla
- Martín, D. (2006). La importancia de la participación infantil en los Derechos de la Infancia. Artículo en: *Derecho a la participación infantil de los niños y niñas y adolescentes en situaciones de riesgo*. Madrid: Save de Children.
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, p. 81-112
- Martínez Muñoz, M. & Martínez Ten, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairos.
- Max-Neef, M., et al. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago: Cepaur Fundación Dag Hammarskjold.
- Meira, P.A. (1991). De lo eco-biológico a lo eco-cultural: Bases de un nuevo paradigma en Educación Ambiental. En CARIDE, J. Coord. (1991): *“Educación Ambiental: Realidades y perspectivas”*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Meira, P. A. (2002). La Educación Ambiental ante las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación: implicaciones para el desarrollo de líneas de investigación. En CAMPILLO, M. (coord.): *El papel de la Educación Ambiental en la Pedagogía Social*. Murcia: Diego Marín Editor, pp. 135-156.

- Méndez, C. (sin año). *La asamblea de clase*. Recuperado en:
<https://orientacionconchamendez.wikispaces.com/file/view/asamblea1.pdf>
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Miller, A. (2001). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Montañes, M. (2001). Dinámica, funcionamiento y contenido de las entrevistas individuales y grupales. En MONTAÑES, M., RODRÍGUEZ-VILLASANTE, T., et al. (2001). *Prácticas locales de creatividad social*. España. El viejo Topo.
- Moreno, O. & García-Pérez, F.F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº74, p. 9-16.
- Muñoz, C. (2003). *Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión*. Barcelona: Ed. Centro de investigaciones pedagógicas de infancia, adolescencia y juventud.
- Muñoz, C. (2004). *Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã*. Brasil: Publicaciones del Instituto Paulo Freire. Editora Cortez. Sao Paulo.
- Muñoz, C. (2004). *Conferencia: Educación y políticas públicas para la infancia*. Sao Paulo: Foro Mundial de Educación.
- Navío, A (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación* nº37/2 p. 1-15
- Neill, A. (1986). *Summerhill*. Barcelona: Eumo.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.

- Núñez, C. (1998). *La revolución ética*. Guadalajara: México IMDEC.
- Núñez, C. (2005): *Educar para transformar, transformar para educar*.
Buenos Aires: Ed Lumen Hymnitas.
- NVivo10 (2014). *Getting Started Guide Spanish*. Recuperado en:
www.qsinternational.com
- O'Shea (2003). *La mejora de la calidad de vida de las personas mayores dependientes*. Grupo de expertos en la mejora de la calidad de vida de las personas mayores dependientes (CS-QV). Comité Europeo de Cohesión Social (CECS).
- Orozco, M. (2001). Democracia y participación ciudadana. *Magazine*, noviembre, número 23. Instituto Internacional de Gobernabilidad. México.
- Ortega & Gasset, J. (1996). *El hombre y la gente*. Madrid: Alianza.
- Pericacho, F.J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de las escuelas emblemáticas. *Revista complutense de educación*, Vol. 25, n°1, p.47-67.
- Piaget, J. (1970). *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, n. 10 pp. 325-345
- Quivy, R. Y Campenhoudl, L. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Noriega.
- Ramos, S. & Pericacho, F.J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su

- enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica. *Cabás*, nº 10, p.143-168
- Real Academia Española (2012). Diccionario de la lengua española.
- Rivera, C.J., et al. (2001). *Educación y Desarrollo Humano*. Revista de Educación y Cultura.
- Robinson, K. (2011). *El elemento*. Madrid: Ed. Conecta.
- Rodríguez, G., et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Romaña, T. (1991). La perspectiva moral en la educación ecológica. En Martínez, M. & Puig, G. *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Romero, E. (2005). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Rubio, M. (2008). *La participación como un proceso de desarrollo de valores democráticos*. (Trabajo inédito de investigación). Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Rubio, M., Valderrama, R, & Limón, D. (2015). Educación Social, ciudadanía y escuela. Experiencias de buenas prácticas democráticas. *Libro de actas 3rd Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián.
- Rubio Mayoral, J.L. (1999). Constantes educativas en el informe Delors: Historia y Futuro. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, nº14, p. 109-116
- Ruiz Olabuenaga, J. I. & Ispizua, M. A. (1996). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao:

Universidad de Deusto.

- Sánchez Lissen, E. & Montero, A. (2006). *La convención sobre los Derechos del niño y su reflejo en las leyes sobre derechos y protección del menor de México y Argentina*". X Congreso Nacional de Educación Comparada. San Sebastián
- Sauvé, L. (2000). Para construir un patrimonio de investigación en Educación Ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 2, p. 51-69
- Sarramona, D., et al. (1975). *Cogestión en la escuela*. Barcelona: Teide.
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización: Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Schön, A. (1992). *El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sierra Bravo, R. (1989). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Ed. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Madrid: Edit. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Toro, J.B. (1996). *El proyecto de nación y la formación de los educadores en servicio*. Santa Fe de Bogotá. Fundación Social, Programa de Comunicación Social.
- Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001), *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*.

Barcelona: Ariel.

Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>

UNICEF (2003). *The State of The World's Children 2003*. Recuperado en: www.unicef.org

Valderrama, R. (2009). *La participación educativa: una visión pedagógica de buenas prácticas en ciudadanía*. (Trabajo inédito de investigación).
Universidad de Sevilla. Sevilla

Valderrama, R. (2012). *Pedagogía Social y Territorio: Participación para innovar en la práctica educativa*. (Tesis inédita de doctorado).
Universidad de Sevilla. Sevilla.

Valderrama, R. & Rubio, M. (2014). *Pedagogía y participación infantil: ciudades educadoras*. Actas Congreso internacional Infancia en contextos de riesgo. Huelva.

Varela, J. & Álvarez-Uría (1990). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Vargas, J. (2007). Del gobierno por el pueblo a la posdemocracia económica, transnacional, global y cosmopolita. *Convergencia*, vol. 14 n°043. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México

Veldhuis, R. (1997). *Educación para la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales* (Reporte DECS/CIT [97] 23). Estrasburgo, Francia: Consejo para la Cooperación Cultural.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social I.: Recogida de datos*.

- Barcelona: PPU.
- Villasante, T., Montañés, M. & Martín, P. (2001). *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. Barcelona: Ed. El viejo topo.
- Villasante, T. & Garrido, F.J. (2002) Metodologías y Presupuestos Participativos. Construyendo ciudadanía/3. Madrid: IEPALA Editorial.
- Villasante, T. (2002). *Participación e integración social*. Ciudades para un futuro más sostenible. Recuperado en:
www.habitat.aq.upm.es/cs/p3/a016.html
- Yanes, C. & Álvarez, P. (2011). Los movimientos sociales y la construcción de los derechos humanos: educación desde la participación en el contexto académico universitario. En Limón, D & Troyano, Y. (Ed.) *Participación, empleo y género* (p. 129-146). Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Zambrano, M. (1988). *Persona y democracia*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- Zubero, I. (2007): “Ciudadanía, ¿derecho o privilegio?”. En Ruiz, Valderrama, Rubio et al. (2007): “*Libro de Actas del I Foro Internacional de Experiencias en Participación “OKUPando ciudadanía”*”. Sevilla: Delegación de Juventud – Ayuntamiento de Sevilla.