



Aprendiendo a participar

– Educación y participación infantil –



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Título

Aprendiendo a participar. Educación y participación infantil

© Educo

© Universidad de Barcelona

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Impreso en España

Depósito legal: B 1625-2017

Primera edición: Diciembre 2016

Coordinación: Olga García y Ana Novella

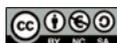
Producción:

Autoría del Enfoque Metodológico y propuesta práctica: Ana Maria Novella, Ingrid Agud y Elena Noguera del Grupo de Investigación en Educación Moral (Universidad de Barcelona)

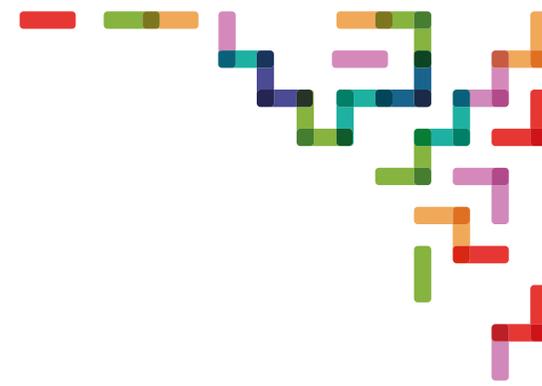
Autoría del Marco conceptual y de las Experiencias y buenas prácticas de participación: Meritxell Seuba, Elisenda González, Gema Luengo, Jaime Machicado, Juan Vicente Plaza, Miren Agirregoitia, Montse Bobés, Paula Rojas

Diseño editorial: Elena Martí

Corrección: Christine Antunes e Irene Vílchez



Los contenidos de esta publicación están sujetos a una licencia Creative Commons 3.0 Unported. Se permite su reproducción y difusión sin fines comerciales, siempre y cuando se cite la fuente. Cualquier alteración, transformación o derivación de esta obra solo puede distribuirse bajo una licencia idéntica a esta. Para ver una copia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es>



Prólogo

La participación ciudadana es clave en la apuesta por un mundo más justo y solidario. La infancia debe ocupar un lugar preeminente, desde el principio, es a partir de experiencias de participación colectivas que la infancia puede ocupar espacios, reflexionar sobre lo que les rodea y tomar partido por transformaciones concretas en función de sus intereses y demandas.

Queremos que la infancia pueda expresar libremente sus ideas y opiniones y que estas sean tenidas en cuenta e incorporadas en los procesos de toma de decisiones en todos los asuntos que les afectan. La construcción de una voz propia y la **consideración de la infancia como sujeto colectivo requieren la incorporación de destrezas, tanto en lo individual como en lo colectivo que permitan el ejercicio de la participación efectiva.**

A participar se aprende participando. No basta con hacer preguntas a la infancia, sino que hace falta provocar situaciones en las que las principales incógnitas puedan ser formuladas por ellos y ellas, a la vez que incorporan capacidades para la acción colectiva adaptadas a su momento evolutivo. De este modo, la participación es, además de un medio, un procedimiento para el empoderamiento de las personas, para el ejercicio de su plena ciudadanía, de su derecho a la participación y se desarrolla por lo tanto durante toda la vida. A los procesos metodológicos que favorecen el aprendizaje de las competencias para construirse como sujeto, los denominamos Educación para la Participación. Y es para esta Educación para la Participación, que **Educo y la Universidad de Barcelona** nos unimos para elaborar como herramienta este material.

Tanto Educo como la Universidad de Barcelona, llevamos años trabajando la temática de la participación infantil y dando formación a profesorado y personas educadoras en este tema, porque consideramos imprescindible la participación infantil y entendemos que para que se haga real es necesaria la formación de docentes en herramientas y técnicas participativas.

Educo es una ONG de cooperación global para el desarrollo, con más de 25 años de experiencia, que actúa a favor de la infancia y en defensa de sus derechos, en especial el derecho a una educación equitativa y de calidad. **Trabajamos con niñas, niños y su entorno para promover sociedades más justas y equitativas** que garanticen sus derechos y bienestar. Deseamos un mundo donde todos los niños y niñas disfruten plenamente de sus derechos y de una vida digna.

Nuestro trabajo va dirigido a velar por la efectiva realización de los Derechos de la Infancia en el marco de la convención que los recoge. Damos a conocer las causas de las desigualdades mundiales, **fomentamos valores básicos para el ejercicio de la participación social e infantil** y facilitamos espacios e instrumentos para el desarrollo del compromiso adquirido individual y colectivamente.

Asimismo, apostamos por una visión transversal y no vertical de la solidaridad **que favorece la participación** y el compromiso de todos los sectores sociales de forma cooperativa y autónoma, donde prevalezca la transferencia de visiones, miradas, ideas y recursos.

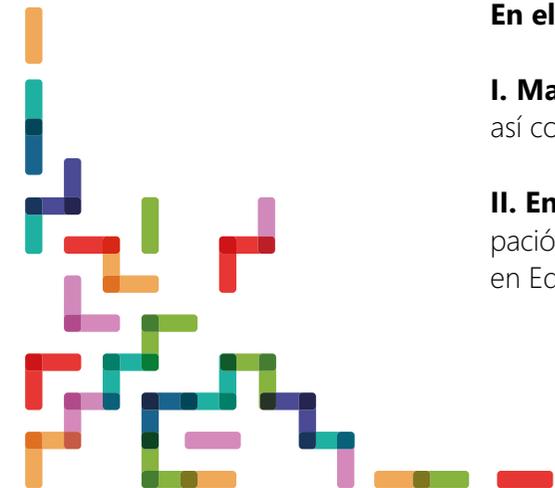
El Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM, por sus siglas en catalán), en su línea de estudio "Participación, educación y construcción de la ciudadanía" propone impulsar la participación de la infancia en aquellos espacios en los que toma parte, como puede ser la escuela, el ocio, las entidades y la ciudad. Los retos se aborden desde prácticas educativas y consisten en amplificar los procesos de gobernanza donde la infancia participa, identificar los mecanismos sociopedagógicos que aumenten el potencial participativo de la infancia y sistematizar prácticas participativas donde los niños y las niñas sean activistas de las transformaciones colectivas y comunitarias.

Por todo ello, impulsamos conjuntamente este material, como una herramienta que promueve procesos de aprendizaje, desde y para la participación con niños y niñas, y posibilite al profesorado y personas educadoras trabajar la participación como eje articulador.

En el presente material encontrarás los siguientes apartados:

I. Marco Conceptual: sobre infancia, participación infantil desde el enfoque de derechos, sus ámbitos, grados y dimensiones, así como algunas metodologías participativas. Este capítulo ha sido elaborado por Educo.

II. Enfoque metodológico: donde se detallan los elementos clave para pasar de la teoría a la práctica en relación a la participación Infantil. Este capítulo ha sido elaborado por Ana Maria Novella, Elena Noguera e Ingrid Agud del Grupo de Investigación en Educación Moral (Universidad de Barcelona).





III. La Parte Operativa: donde se identifican prácticas y espacios participativos y se analizan los diferentes pasos para una acción participativa, construyendo un estilo propio desde la reflexión práctica. Este capítulo ha sido elaborado por Ana Maria Novella, Ingrid Agud y Elena Noguera del Grupo de Investigación en Educación Moral (Universidad de Barcelona)

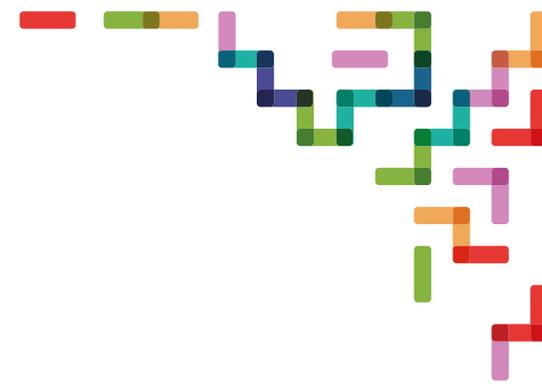
IV. Experiencias y buenas prácticas de participación: donde se recogen diversas iniciativas y modelos exitosos de participación infantil. Este capítulo ha sido elaborado por Educo.

V. Y una **Bibliografía** común para ampliar el tema.

Esperamos que este material te sea útil y te ayude a trabajar en los espacios educativos con participación infantil.

I. MARCO CONCEPTUAL





1. Introducción

A pesar de representar prácticamente una quinta parte de la población, Niñas, Niños y Adolescentes (en adelante NNA) no disfrutan de los mismos derechos que el resto de ciudadanía, en especial de aquellos que están relacionados con el reconocimiento de su plena ciudadanía y las posibilidades de participación social.

Con el fin de corregir esta situación de desventaja, podríamos considerar la perspectiva de la infancia y hacer visible este grupo social, facilitando espacios para su participación en todos los ámbitos.

Se trata de un proceso en el que, como educadores y educadoras, tenemos un papel muy importante encaminado a fomentar, en nuestro ámbito de educación (en la escuela, la educación en ocio y tiempo libre o las familias) dicha participación.

Para empezar a situarnos y poder entender dónde nos encontramos respecto a la participación y al ejercicio de los derechos de la infancia, haremos una breve introducción a la percepción de la infancia.

Breve evolución histórico-cultural del concepto de infancia en sociedades occidentales

El concepto de infancia, la manera de relacionarnos con las niñas, los niños y los adolescentes y su proceso educativo ha evolucionado mucho a lo largo de la historia.

“Infancia” proviene del latín “in-fale”, que significa “el que no habla”. Con el paso del tiempo esta palabra adquirió el significado de “el que no tiene palabra”, es decir, el que no tiene nada que decir y, por tanto, no existe ningún interés en escucharlo.

Los niños y niñas como propiedad

Desde un punto de vista social y durante mucho tiempo, en occidente se ha tenido una percepción de la infancia como una etapa pasiva diferenciada de las personas adultas, a quienes corresponde la toma de decisiones. Y desde la perspectiva del derecho, ha imperado la figura tradicional del derecho romano de la patria potestad, que ha condicionado la lógica por la cual las personas adultas han percibido la infancia y sus problemas. Se entiende que las NNA son propiedad de la familia y, por tanto, que sus problemas no exigen ninguna responsabilidad colectiva. Esta representación de la infancia, como sujeto de poca importancia social, incapaz de manifestarse respecto a los problemas que le afectan, se mantuvo durante siglos.

Del concepto de propiedad al de protección

En el siglo XVIII, se sustituye el concepto de propiedad de los hijos e hijas por el modelo de protección: primero de la familia; en segundo lugar, por la iglesia, la escuela, las instituciones de caridad; y en último lugar por el Estado.

Durante el siglo XIX se empieza a pensar que la infancia merece más atención y a finales de siglo surge la preocupación por su bienestar. El Estado empieza a ejercer competencias en el ámbito social y surge toda una legislación que intenta hacerse cargo de los colectivos más desprotegidos.

Los niños y niñas como sujetos de derechos

En el siglo XX, se han producido grandes cambios en la concepción de los NNA, que han contribuido a entender a la niña y al niño como sujeto de derecho. Los Estados incorporan en sus legislaciones un conjunto de leyes de protección y regulación de la infancia.

A escala internacional se van consolidando los principios de la *Declaración de Ginebra* (1932), la *Carta de la Infancia* (1942), la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989).



La Convención representa el inicio de un cambio de actitud hacia los niños y niñas y da una nueva visión de la infancia en la que se les define como sujetos de derecho inalienables y con el mismo valor que los derechos de las personas adultas. Al mismo tiempo, la Convención también representa un cambio de papeles en la Comunidad Internacional: no es suficiente que proteja, sino que también ha de promover los derechos.

En este nuevo posicionamiento en el que se ve a niños y niñas como sujetos de derecho, además se da un paso más entendiendo que son ciudadanía ahora, presente, y no ciudadanos y ciudadanas del futuro.

El papel de las personas adultas

El cumplimiento de los derechos y la participación de NNA en los diferentes ámbitos de su vida dependen en gran medida del papel que adopten las personas adultas. Como hemos visto en esta evolución histórica, la concepción que ha tenido el mundo adulto con respecto a la infancia ha evolucionado considerablemente, ya que se han creado espacios de consulta, hemos aprendido que NNA pueden enseñar muchas cosas a las personas adultas que ya olvidamos hace tiempo, empatizamos y entendemos mejor cómo son los cambios que se generan en la adolescencia, etc. Si tenemos en cuenta que es imprescindible que NNA participen conjuntamente con las personas adultas en los proyectos que lleven a cabo, el papel de las personas adultas es que acepten las capacidades de NNA y respeten sus opiniones, para lo cual es necesario reforzarles positivamente respetando la opción personal de no participar (recordemos que la participación es siempre voluntaria), así como respetar las dinámicas, tiempos y procesos de cada grupo y fundamentalmente que la conducta coherente del docente-educador sirva como modelo para obtener juntos los objetivos que se marcaron.

Actividad 1. Dinámica de debate.

Para compartir ideas y reflexiones sobre el imaginario que se tiene de la infancia y la adolescencia.

Una vez conocidas algunas cuestiones preliminares invitamos al grupo a reflexionar a través de una dinámica de debate denominada "termómetro de opinión". Se leerán algunas afirmaciones y, para cada una de ellas, cada persona del grupo tendrá que posicionarse si está de acuerdo, poniéndose a un lado de la sala; si no está de acuerdo, poniéndose al lado opuesto. También podrán darse situaciones de medio acuerdo y se podrán ubicar entre medias, más cerca de un lado u otro, según su cercanía a cada postura. Las afirmaciones pretenden abrir el debate y compartir distintos puntos de vista sobre el tema. Algunos ejemplos de afirmaciones son:

- *Los niños y niñas no saben participar, si les pedimos opinión sobre sus necesidades o cosas que les gustan, nos van a pedir parques de atracciones en los patios de colegio.*
- *Los niños, niñas y adolescentes olvidan a menudo las responsabilidades que conllevan sus derechos.*
- *Los educadores y educadoras en el ámbito de la educación formal, generalmente no tenemos tiempo de trabajar contenidos relacionados con los Derechos de la Infancia porque estamos muy atareados con el trabajo de los contenidos curriculares del curso escolar.*
- *Los niños y niñas de todo el mundo sufren por las consecuencias del denominado "Adultocentrismo". Podemos profundizar el debate invitando a reflexionar sobre cuestiones de tipo cultural y de género: ¿afecta por igual los niños y las niñas?*

También se puede invitar al grupo a que escriba previamente algunas afirmaciones sobre cuestiones que creen que son objeto de debate y leerse posteriormente durante la dinámica.



2. La participación infantil desde el enfoque de derechos

“Toda persona tiene el derecho de expresar su opinión cuando se toman decisiones que afectan directamente a su vida, y cuando se dice “toda persona” no se puede excluir a los niños y niñas. Naturalmente, tanto el tipo de decisiones en las cuales podrán verse involucrados los niños y niñas más pequeños como el modo de formular sus intervenciones, serán forzosamente diferentes respecto a los niños más grandes o a los adultos. Sin embargo, esto no anula su importancia. Tanto cuando se trata de tomar una decisión individual (por ejemplo, dónde vivirá el niño o niña después del divorcio de sus padres, cómo elige a sus amigos o qué prendas debe vestir), como cuando se trata de temas de impacto más amplio (por ejemplo las reglas impuestas en la escuela, las actividades incluidas en el plan de estudios o las medidas a tomar para que las comunidades sean más seguras), los niños y niñas tienen el derecho de manifestar sus propios puntos de vista y de que se los tomen en serio”

(Gerison Lansdown. Taking part: Children's Participation in Decision Making)

El derecho a participar de los niños, niñas y adolescentes surge de su reconocimiento como sujetos de derecho y no solo de sujetos a quienes se tiene que proteger.

Tal como hemos explicado, la *Convención sobre los Derechos del Niño* de Naciones Unidas aprobada en 1989 es el inicio de esta nueva visión. Esta visión implica también ver a los niños y niñas no como “ciudadanía” del futuro, sino como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

La Convención está formada por 54 artículos, en los que se recogen los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. Estos derechos se agrupan en cuatro categorías básicas:

- Derecho a la supervivencia.
- Derecho al desarrollo.
- Derecho a la protección.
- Derecho a la participación.

Aparte de estas categorías, la Convención se rige por cuatro principios básicos:

- Principio de no discriminación.
- Principio de derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo.
- Principio de defensa del interés superior del niño y la niña.
- Principio de respeto a la opinión de niñas y niños.

La Convención da visibilidad a los niños y niñas como sujetos de sus propios derechos, que han de poder ejercer de forma directa y de alguna manera representa el ejercicio de un derecho genérico de participación. Pese a que este derecho no se cita de manera explícita, a continuación, recopilaremos algunos artículos que están relacionados:

El artículo 12 de la Convención recoge el derecho a la libertad de opinión. Los estados miembros han de asegurar al niño y niña con capacidad de formar un juicio propio, el derecho a manifestar su opinión en todos los asuntos que le afecten. Las opiniones han de ser tenidas en cuenta en función de su edad y madurez. También recoge que niños y niñas han de ser escuchados en cualquier procedimiento administrativo que les afecte.

El artículo 13 hace referencia a la libertad de expresión, incluida la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que se respeten los derechos y la reputación de los demás y que no se vulnere la seguridad nacional o el orden público, ni la salud o moral públicas.

Los artículos 14, 15 y 16 lo complementan y se refieren a la libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, de asociación pacífica y la consideración de que ningún niño o niña puede ser sujeto de interferencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, domicilio o correspondencia, ni de ataques ilegales a su honor y a su reputación.

Además, el artículo 31.2 establece que los estados miembros han de respetar y promover el derecho de los niños a participar plenamente en la vida cultural y artística, y han de favorecer oportunidades culturales, artísticas, recreativas y lúdicas.

En 2009, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas trató el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser escuchados y puso en evidencia la importancia de velar por su verdadera participación. Las conclusiones fueron que si la participación quiere considerarse como genuina y real, se tiene que ver como un proceso, no como un hecho aislado. A la vez, establece cuáles son las





condiciones y los requisitos que tienen que reunir estos procesos de participación infantil: transparentes e informativos, voluntarios, respetuosos, relevantes, amigables para los niños y niñas, inclusivos, con soporte de formación, seguros, responsables y comprometidos. En este sentido, los educadores/as deberíamos abrir posibilidades para que se ejerzan los derechos a partir de la tarea educativa diaria. Una cuestión importante **es perder el miedo a la participación de los NNA** en los procesos de descubrimiento de las implicaciones de los artículos de la Convención, escuchando las propuestas que surjan de los NNA y buscando la manera de poner en marcha tareas y responsabilidades por todas las partes implicadas. La participación de los NNA tiene que ser real y este proceso no está exento de retos y dificultades, por ese motivo, se requiere de estrategias que se lleven a cabo como un trabajo de búsqueda constante de alternativas y en las que ir englobando y teniendo cada vez más en cuenta a los NNA, sin olvidar ni menospreciar sus particularidades, características, capacidades, potencialidades, etc., tanto individuales como grupales.

Hablamos de derechos ¿y las responsabilidades?

A veces, cuando presentamos nuestro trabajo a favor de los derechos de los niños y niñas a profesorado, educadores y familias, se nos formula esta pregunta: ¿por qué habláis de derechos y no de deberes? Por eso, hemos creído conveniente, adjuntar una pequeña aclaración:

Al reconocer los derechos de los niños, niñas y adolescentes se reconoce su derecho a participar, opinar, decidir y actuar en la comunidad y, por lo tanto, la responsabilidad que conlleva el tener incidencia en lo que se haga sobre ellos mismos y los demás. El respeto de los derechos, pues, implica cumplir como todos los miembros de una sociedad, con las responsabilidades.

Tal como afirma la Plataforma de la Infancia: “Como a participar se aprende participando, se debe incluir en el proceso de aprendizaje de las niñas, los niños y jóvenes de tal forma que vayan progresivamente asumiendo responsabilidades desde su socialización primaria en la familia hasta asumir responsabilidades sociales en la comunidad. Ser responsable en la sociedad es también un derecho.”

Actividad 2. Revisión de la *Convención sobre los Derechos del Niño*. (Anexo actividad 2)

Realizaremos de forma individual y colectiva una actividad de interpretación del artículo 12 de la Convención.

- *¿Cómo interpretas estos puntos del artículo?*
- *¿Cuáles son las condiciones para formarse un juicio propio? El punto de vista "adultista" supone que algunos niños, niñas y adolescentes no están en condiciones de formarse su propio juicio. Se confunde la capacidad de formarse su propio juicio con la habilidad de expresarlo.*
- *¿Qué quiere decir "todos los asuntos que afectan al niño/niña"? Se refiere solamente a los asuntos de su entorno inmediato o también a asuntos municipales o estatales. Ejemplo: los presupuestos de educación, que por cierto afectan profundamente a la infancia.*
- *¿Cómo se relaciona este artículo con nuestra tarea educativa?*

Invitamos a buscar ejemplos reales y compartirlos con el grupo.

¿Qué dicen los niños, niñas y adolescentes?

Ejemplos:

Bintou Sonko, un niño de 12 años de Gambia que representaba al Fórum de la Infancia (UNICEF), declaró a los parlamentarios que los niños y niñas "querían tener algo que decir en las cuestiones del Gobierno".

Santiago García Couto, de 15 años y nacido en Uruguay: "Nos deben consultar porque nosotros vivimos nuestros problemas y somos los únicos que sabemos las soluciones."



3. La participación infantil, más que un derecho

“Dadnos a nosotros, vuestros niños y niñas, un buen presente. Nosotros, por nuestra parte, os daremos un buen futuro.”

(Toukir Ahmed, de 16 años, Bangladesh)

En el punto anterior hemos realizado una introducción a la *Convención sobre los Derechos del Niño* y a la importancia de la participación. Una de las cuestiones que se podría debatir es si este marco se ampara bajo un paradigma todavía muy proteccionista; por ejemplo, tienen mucho peso los artículos referidos a protección y además son las personas adultas quienes se hacen cargo de cómo interpretar y cumplir sus derechos. Todavía queda mucho trabajo para ir dejando atrás una visión protectora y asistencialista, pasando a considerar la participación como algo más que un derecho: una mayor visibilidad y reconocimiento social y un tratamiento igualitario a la infancia y adolescencia, superando estereotipos y reconociendo sus capacidades y potencialidades de ejercicio de una participación protagónica.

Este punto lo trabajaremos a partir de actividades que nos conducirán a la construcción colectiva del aprendizaje en este sentido.

Actividad 3. Lluvia de ideas. Vídeo.

Después de ver un vídeo a través del enlace que proponemos a continuación, referente a la perspectiva de unos niños sobre la participación, realizaremos una lluvia de ideas sobre qué significa para nosotros como personas adultas la participación y pondremos en común nuestras reflexiones.

En el vídeo se muestra la perspectiva de una niña sobre la necesidad de la participación infantil y el hecho de darles oportunidades para desarrollar sus capacidades. Pretende ser un primer punto de reflexión:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=d8poVfH53Rk

Actualmente, si queremos hablar de participación infantil, hemos de integrar diferentes perspectivas. No podemos abordarla únicamente como un derecho, sino también incluir las diferentes implicaciones: políticas, sociales, psicológicas, pedagógicas, etc.

Por eso sería conveniente preguntarnos:

¿Qué significa para nosotros la participación infantil? (anexo actividad 3)

Ponemos en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno tiene sobre la participación infantil. Una vez terminado, elaboramos en grupo un "debate" sobre las ideas expuestas y sacamos algunas conclusiones.

Algunas definiciones de participación infantil

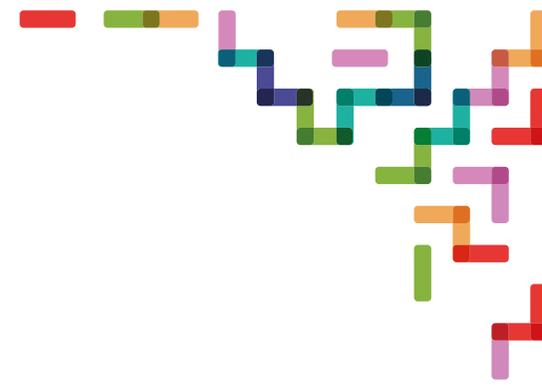
“Un proceso en el que niños, niñas y adolescentes abordan con otras personas de su entorno temas que afectan a sus condiciones de vida individuales y colectivas. Los participantes interactúan respetando la dignidad de los demás, con la intención de alcanzar objetivos compartidos. A lo largo del proceso, los chicos y chicas experimentan que están desarrollando un papel útil en el seno de la comunidad.”

(Bases para un debate sobre la participación infantil en el ámbito local. Ciudades amigas de la infancia)

Una de las definiciones de participación según los propios niños y niñas:

“Participar es un derecho a manifestarse sin que el hecho de ser menores de edad nos condicione. Es una actividad voluntaria que tomamos por iniciativa propia y con el deseo de expresar nuestras propias ideas. También sabemos que implica responsabilidad y compromiso. Participar es compartir, ayudar, ser solidario, comunicarnos, llegar a acuerdos comunes, trabajar conjuntamente con otras personas, conocer gente nueva, intercambiar opiniones y colaborar en nuestro entorno. Participar es tener opiniones, decir lo que piensas y ser escuchado. Es también ser parte en la toma de decisiones.”

(Definición de participación de los propios niños y niñas de Barcelona presentada en la II Audiencia Pública el 19 de junio de 1997).



Pistas que podrían salir sobre qué es la participación:

- Un valor en sí misma.
- Un medio, no solo un fin.
- Un derecho, y como todos los derechos implica responsabilidades.
- Una condición para el cambio social y la transformación.
- Una responsabilidad ciudadana.
- Un compromiso social.
- Una dimensión positiva de la libertad.
- Una forma de ejercer la democracia.



Actividad 4. El debate: Qué entendemos por participación de la infancia.

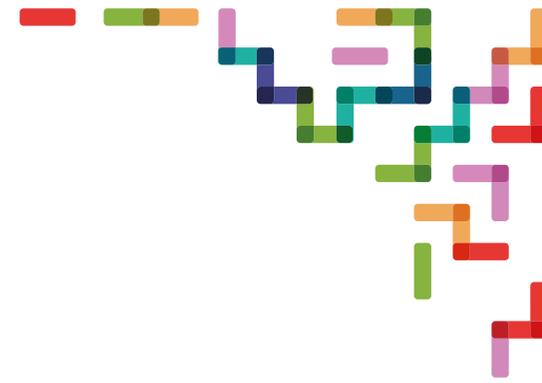
Podemos considerar que una de las cuestiones importantes de la participación es que todo lo que hacen los niños y niñas, de forma individual o colectiva, sirve para transformar la sociedad en la que viven y su entorno, sus relaciones y sus posibilidades de desarrollo personal y colectivo. Es decir, todo aquello que hace de niños y niñas actores de su propia vida y de su entorno. Y aplicando este concepto a la educación, actores de su propio aprendizaje. También cabe añadir que las niñas y niños son ciudadanas y ciudadanos de presente, y en el ejercicio de su ciudadanía se puede hablar de la importancia de la participación social que engloba cuestiones sociales y políticas.

Existen diversos posicionamientos sobre participación infantil, a pesar de que no pretendemos simplificar un tema complejo y lleno de matices, hemos querido generar un pequeño debate enfrentando dos posicionamientos:

- *Las personas que entienden que niños, niñas y adolescentes han de participar en el proceso de un proyecto conjunto con las personas adultas, y hablan de procesos de cogestión.*
- *Las que defienden que niños, niñas y adolescentes necesitan un espacio para poder debatir sus ideas y opiniones donde no estén presentes personas adultas, para después poder compartir sus puntos de vista entre las dos partes. Se habla de procesos de autogestión.*

Actividad de debate:

- *Juntaremos a los y las participantes en dos grupos. Uno de los grupos deberá defender el posicionamiento A y el otro grupo el posicionamiento B.*
- *Se pueden acompañar de la lectura previa de algunos de los autores que incluimos al final de la bibliografía.*
- *Al final, diseñar una tabla de forma colectiva donde se incluyan las ventajas e inconvenientes de cada uno de los posicionamientos. Se puede completar intentando incluir ejemplos y tipos de proyectos que se podrían englobar en una línea o en otra.*



4. Los ámbitos de la participación infantil

Este gráfico ilustra los ámbitos de la participación infantil, aunque hemos de tener en cuenta que se pueden reagrupar y que están interrelacionados.

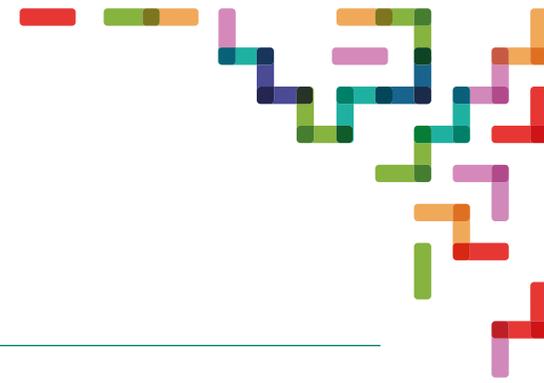


Fuente: Adaptación de The State of world's Children 2003 UNICEF

El ámbito familiar

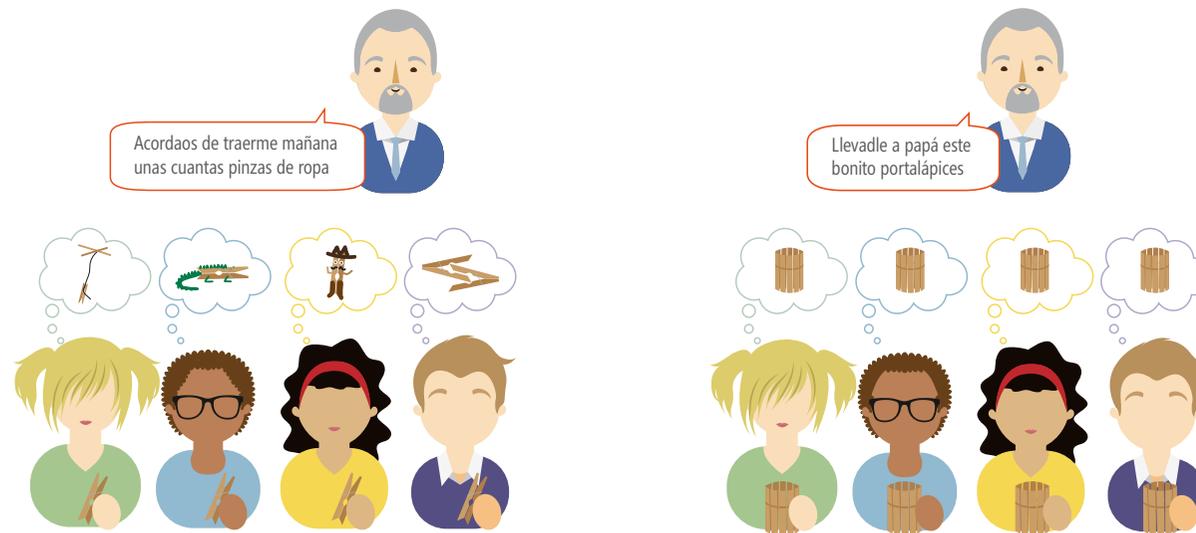


El ámbito familiar constituye uno de los primeros espacios sociales de la infancia y por tanto un buen espacio para favorecer la participación del niño y la niña. La familia ofrece un espacio para la participación de niñas y niños si pueden expresar sus opiniones y si son tenidas en cuenta por el resto de la familia en el proyecto familiar: normas de convivencia, reparto de tareas, toma de decisiones, etc. Si estas no son impuestas por los padres y madres o adultos, sino que son decididas conjuntamente con niños y niñas, se favorecerá una cultura participativa. En este ámbito no hay que olvidar el contexto socioeconómico, nivel de estudios, nivel cultural, etc.



El ámbito de la escuela

La escuela, y en general los centros educativos, son espacios de enseñanza-aprendizaje, también de educación y de construcción de conocimientos, actitudes y valores y un espacio privilegiado de convivencia. Además, debería ser un espacio de cultura democrática, es decir, donde los niños y niñas interviniesen con sus opiniones, buscaran participar en la toma de decisiones y contribuyeran al proyecto escolar.



Actividad 5. Nuestra mochila de experiencias. *(Actividad desarrollada en la pág. 70) (Anexo actividad 5)*

Esta actividad la podemos presentar como un ejercicio personal, interno o bien aquellos participantes que lo deseen, que compartan su experiencia y la pongan en común.

- *¿Cómo has vivido la participación cuando eras niño o niña en estos tres ámbitos?*

5. La participación como proceso: la escalera de la participación

Existen diversos modelos para analizar y trabajar la participación infantil. Los más conocidos se basan en las teorías de Paulo Freire y en el modelo de “Escalera de participación”, propuesta por Roger Hart. Este último es el más conocido e influyente y contempla la participación como un proceso en el que las NNA van adoptando cada vez más protagonismo hacia la cogestión con las personas adultas sobre las cuestiones sobre las que toman parte. Este eje también lo desarrollaremos de forma participativa.

Introduciremos una breve explicación de la escalera de la participación e iremos analizando cada uno de los escalones que la conforman.

Roger Hart utilizó la metáfora de la escalera para explicar la participación infantil y el papel de las personas adultas en ella. La escalera tiene ocho peldaños: los cuatro primeros no se consideran participación, a partir del cuarto es donde se inicia la participación auténtica.

Esta metáfora puede servirnos para determinar hasta qué punto estamos promoviendo verdaderos procesos de participación o si a veces, lo que generamos es solo una participación de carácter simbólica. Veamos los procesos que se dan en cada peldaño de la escalera.

Nivel 1 Manipulación o engaño

El nivel más bajo de la escalera es aquel en que las personas adultas nos servimos de los niños y niñas para transmitir nuestras propias ideas y mensajes. Esta es una de las formas más negativas para empezar a enseñar a niñas y niños lo que es el proceso de una acción democrática de participación infantil, porque les engañamos y nos engañamos a nosotros mismos.

Ejemplo: cuando se realiza una publicación, que responde solo a nuestro propio interés, y en la que se utilizan dibujos que han hecho niñas y niños bajo las instrucciones de personas adultas sin que las primeras entiendan de qué trata.





Nivel 2 Decoración

Este segundo escalón habla de cuando las personas adultas utilizamos a niñas y niños para promover una causa sin que la entiendan ni la comprendan. Tampoco tienen ninguna implicación en su organización.

Ejemplo: una manifestación reivindicativa donde los pequeños cantan una canción sobre el tema, escrita por otra persona, sin comprender previamente el problema.

Nivel 3 Política de forma sin contenido

En este peldaño se situarían aquellas acciones donde la participación de los niños y niñas es solo aparente y algunos niños y niñas son utilizados para impresionar.

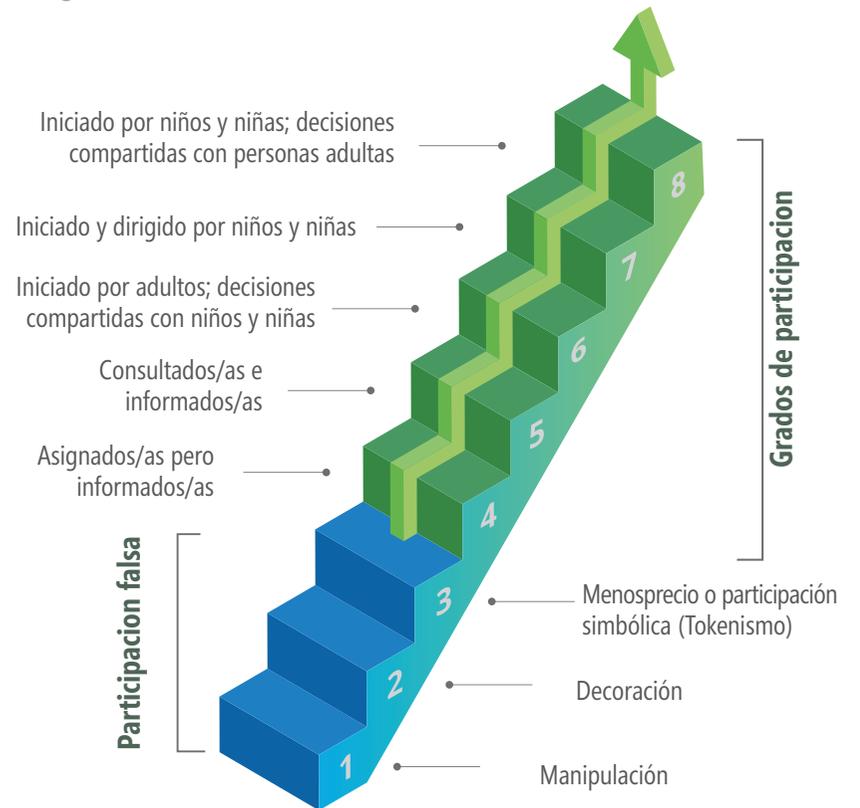
Ejemplo: debates públicos o "parlamentos infantiles", donde personas adultas seleccionan a los niños y niñas con mayor facilidad de palabra, sin dar oportunidades para que el proceso de selección lo lleven a cabo los mismos niños y niñas a quienes en teoría representan.

Nivel 4 Asignados, pero informados

En este nivel es donde empieza la participación real, aunque limitada.

Este cuarto peldaño representa la movilización social y en la mayoría de los casos los niñas y niños no son los iniciadores del proceso, pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio.

La Escalera de Participación Infantil Roger Hart 1992



Ejemplo: se ponen en marcha proyectos donde se suele movilizar a la comunidad infantil y asignar su participación, dándoles previamente la información necesaria.

Nivel 5 Consultados e informados

En este momento del proceso participativo se puede identificar un proyecto que ha sido creado y dirigido por personas adultas, pero donde se ha involucrado activamente a los niños, niñas y jóvenes, y a medida que han entendido el proceso, han sido consultados y tomados en cuenta.

Ejemplo: una excursión escolar donde el profesorado consulta si quieren ir y adónde quieren ir.

Nivel 6 Iniciado por una persona adulta, con decisiones compartidas con las niñas y los niños

Hemos llegado al peldaño donde podemos hallar experiencias cercanas a nuestra realidad, puesto que son las acciones donde se toman decisiones conjuntas entre personas adultas y NNA, en una relación de igualdad. Es aquí donde niñas y niños se implican más o menos, pero lo hacen en todo el proceso, y además entienden cómo se llega a compromisos y por qué.

Ejemplos: grupos de asociacionismo infantil y juvenil en el tiempo libre, donde las funciones típicas de supervisar los grupos de edades más pequeñas, son ahora repartidas entre niños, niñas y monitores.

Nivel 7 Iniciado y dirigido por niñas y niños

Este tramo indica un grado de participación que aún puede verse en comunidades más pequeñas o barrios con mayor identidad social. Y sucede cuando los niños y niñas deciden qué hacer y las personas adultas participan solo si NNA solicitan su apoyo y ayuda.





Ejemplo: proyecto de un grupo de adolescentes que solicitaron un espacio para reunirse y patinar en un parque que estaba remodelando el ayuntamiento.

Nivel 8 Iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las personas adultas

En este último peldaño de la escalera los niños y las niñas inician su propio proyecto, lo dirigen y lo gestionan. En este nivel pueden seguir eligiendo la colaboración de personas adultas en un proyecto emprendido por ellos, entendiéndolo como una demostración de que NNA con este nivel de participación se sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad para no negar su necesidad de colaboración ajena.

Según Hart, la meta “no es dar ánimos al desarrollo del < poder infantil > ni ver a los niños y niñas actuando como un sector completamente independiente de su comunidad, sino como miembros reales de ésta”.

Ejemplo: los niños y las niñas ponen en marcha una radio local y piden a personas adultas la gestión del espacio y del presupuesto, siendo supervisados por ellos mismos.

Roger Hart resumió el concepto de participación como “el proceso de compartir decisiones que afectan la propia vida de uno y la vida de la comunidad en la que uno vive”.

Roger Hart (1997)

A partir del modelo de Roger Hart han surgido también propuestas alternativas con aportaciones de otros autores, como Harry Shier. Este autor plantea la participación desde un enfoque de derechos, y también un enfoque de desarrollo humano y evolución de las capacidades del niño o niña. Se basa en el modelo de Hart y, además, incorpora etapas de compromiso para cada nivel: “aperturas”, “oportunidades” y “obligaciones”. Por ejemplo, invita a los adultos a reflexionar sobre su grado de apertura a los procesos, su grado de compromiso personal; el cumplimiento de los recursos necesarios (recursos, capacidades, conocimientos, metodologías, etc.); la obligación que se establece para cumplir con los objetivos planteados para cada nivel.

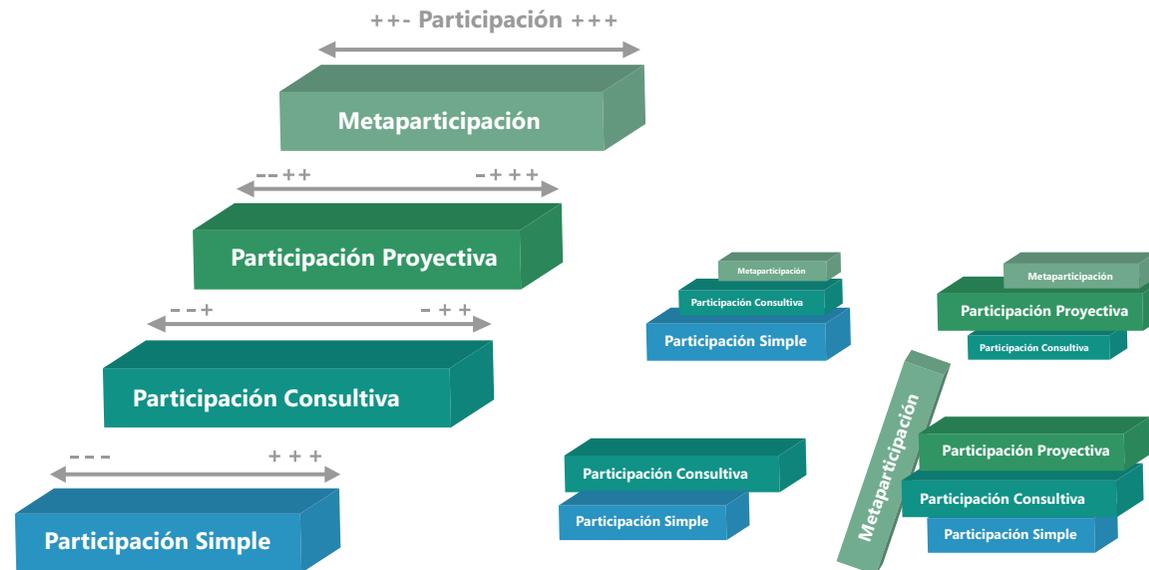
5	Los niños y las niñas comparten el poder y responsabilidad para la toma de decisiones.	¿Está listo/a para compartir algo de su poder adulto con los niños y las niñas?	¿Hay una metodología que permite que las personas adultas y los niños y niñas compartan el poder y la responsabilidad para la toma de decisiones?	¿Hay una política establecida que requiere que las personas adultas y los niños y niñas compartan el poder y responsabilidad para la toma de decisiones?
4	Los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones.	¿Está listo/a para permitir que los niños y las niñas participen en procesos de toma de decisiones?	¿Hay una metodología que permite que los niños y las niñas participen en los procesos de toma de decisiones?	¿Hay una política establecida que requiere que los niños y niñas se involucren en los procesos de toma de decisiones?
<i>Este punto es el mínimo que tiene que lograr si quiere cumplir con la Convención de los Derechos de la Niñez</i>				
3	Se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas.	¿Está listo/a para tomar en cuenta las opiniones de los niños y las niñas?	¿Tiene una gama de metodologías y actividades para ayudar a los niños y niñas a expresar sus opiniones?	¿Hay una política establecida que requiere que las opiniones de los niños y niñas se tomen en cuenta las decisiones?
2	Se apoya a los niños y a las niñas para que expresen sus opiniones.	¿Está listo/a para apoyar a los niños y niñas para que puedan expresar sus opiniones?	¿Permite su proceso de toma de decisiones que las opiniones de los niños y las niñas sean tomadas en cuenta?	¿Hay una política establecida que requiere que los niños y las niñas reciban apoyo para que puedan expresar sus opiniones?
1	Se escucha a los niños y a las niñas.	¿Está listo/a para escuchar a los niños y niñas?	¿Trabaja de una manera que le permita escuchar a los niños y niñas?	¿Hay una política establecida que requiere que se escuche a los niños y niñas?

Fuente: Shier, H. (2001). Los caminos hacia la participación: Aperturas, Oportunidades y Obligaciones. Children&Society Volume 15: pp107-117.

Trilla y Novella (2001) plantean cuatro formas de participación más amplias: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación. Cada forma de participación se define por sus propias características, son formas cualitativamente y fenomenológicamente diferentes, no son formas excluyentes entre sí, sino complejas y multidimensionales, todas ellas aportan elementos significativos para el desarrollo de competencias participativas, y desde la participación simple hasta la metaparticipación se da un incremento



progresivo de la complejidad de la participación. Las experiencias de participación infantil combinan más de una forma de participación en sí misma. Estos autores defienden que hay unos factores moduladores que impulsan las diferentes formas de participación. Estos son: información – consciencia, grado de implicación, la capacidad de decisión, y el compromiso – responsabilidad.



Actividad 6. La escalera de participación.

Propuesta de actividad: “La participación como proceso”. Invitamos al grupo a realizar un análisis de las prácticas que realizan en la actualidad. Se comienza con una lluvia de ideas generales sobre qué entienden por participación y sobre ejemplos de actividades que se llevan a cabo con NNA. Cada idea se anota en un *post-it* y posteriormente se coloca en el peldaño que corresponda en una escalera dibujada en la pizarra o cartel. Una vez recogidas todas las ideas en la escalera se invita a escoger un ejemplo, analizarlo y proponer ideas y propuestas para avanzar en el proceso participativo, subiendo un peldaño de la escalera. Se puede enriquecer el debate incorporando las cuestiones que plantea H. Shier sobre “aperturas”, “oportunidades” y “obligaciones” que se pueden incorporar en las tareas de las personas adultas en el proceso de acompañamiento a las NNA.

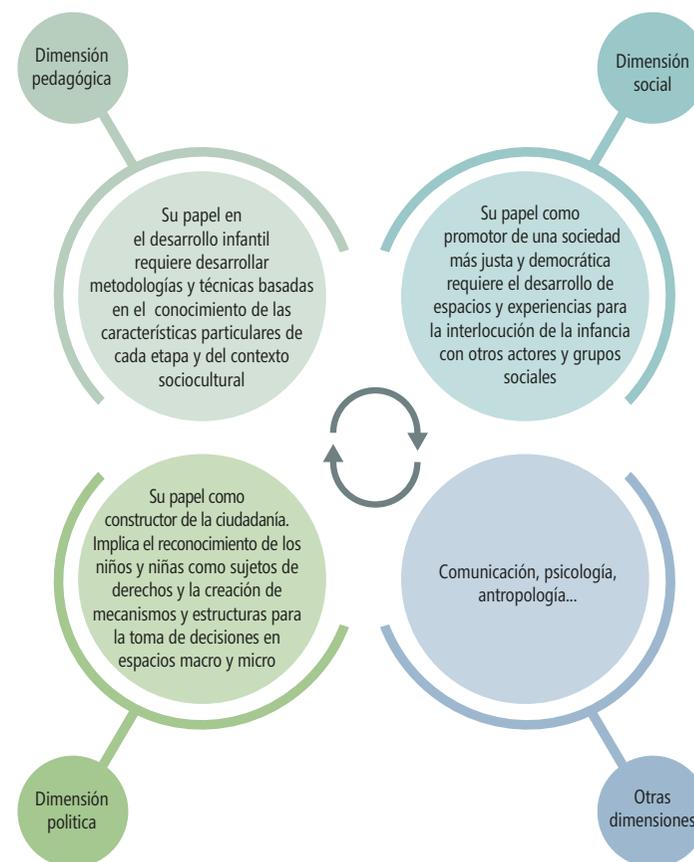
6. Dimensiones de la participación infantil

Como hemos visto, plantear la participación infantil significa hacerlo desde procesos multidimensionales:

Dimensión pedagógica: Su papel en el desarrollo de la infancia requiere utilizar metodologías y técnicas basadas en el conocimiento y las características particulares de cada etapa y del contexto sociocultural infantil.

Dimensión social: Su rol en la promoción de una sociedad más justa y democrática. Requiere el desarrollo de espacios y experiencias por la interlocución de la infancia con otros actores y grupos sociales.

Dimensión política: Su papel como constructores de la ciudadanía. Implica el reconocimiento de niñas y niños como sujetos sociales de pleno derecho y la creación de mecanismos y estructuras para la toma de decisiones en diferentes ámbitos.



Fuente: Adaptación de Corona, Y. y del Río, N. Antología del Diplomado Derecho de la Infancia. México.



La dimensión pedagógica de la participación infantil

Nos vamos a detener en la dimensión pedagógica por tratarse de la que nos afecta directamente como docentes si queremos desarrollar una educación para la participación.

Cuando se realiza una tarea educativa, no solo se considera el aprendizaje de contenidos de carácter académico o institucional, sino también que se produzcan procesos que consideren habilidades y competencias, valores y actitudes. Además, se deberían tener en cuenta algunos aspectos que, de acuerdo con la perspectiva del enfoque de derechos, desarrollasen plenamente las potencialidades de la infancia. En esta línea, Jacques Delors en *Los Pilares de la Educación* destaca que la educación implica cuatro elementos fundamentales:

- Aprender a conocer: aprender a entender el mundo, para poder vivir con dignidad y desarrollar las capacidades.
- Aprender a hacer: para poder influir en el entorno.
- Aprender a vivir en comunidad: capacidad para participar y cooperar en el desarrollo de la comunidad. Compartir aquellos elementos que garanticen una vida satisfactoria para todo el mundo.
- Aprender a ser: tener y construir una identidad propia para trascender sobre el resto.

Partiendo de esta óptica, detrás del derecho a la participación que deberían ejercer niñas, niños y adolescentes, existe una condición indispensable para la obtención de aprendizajes significativos e integradores. De aquí surge la idea de que la participación infantil necesita sustentarse en un aprendizaje dialógico (cuyo origen lo encontramos en las enseñanzas de Paulo Freire):

(...) incluye a toda la comunidad (...) porque parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno de la niña o el niño influyen en su aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente.

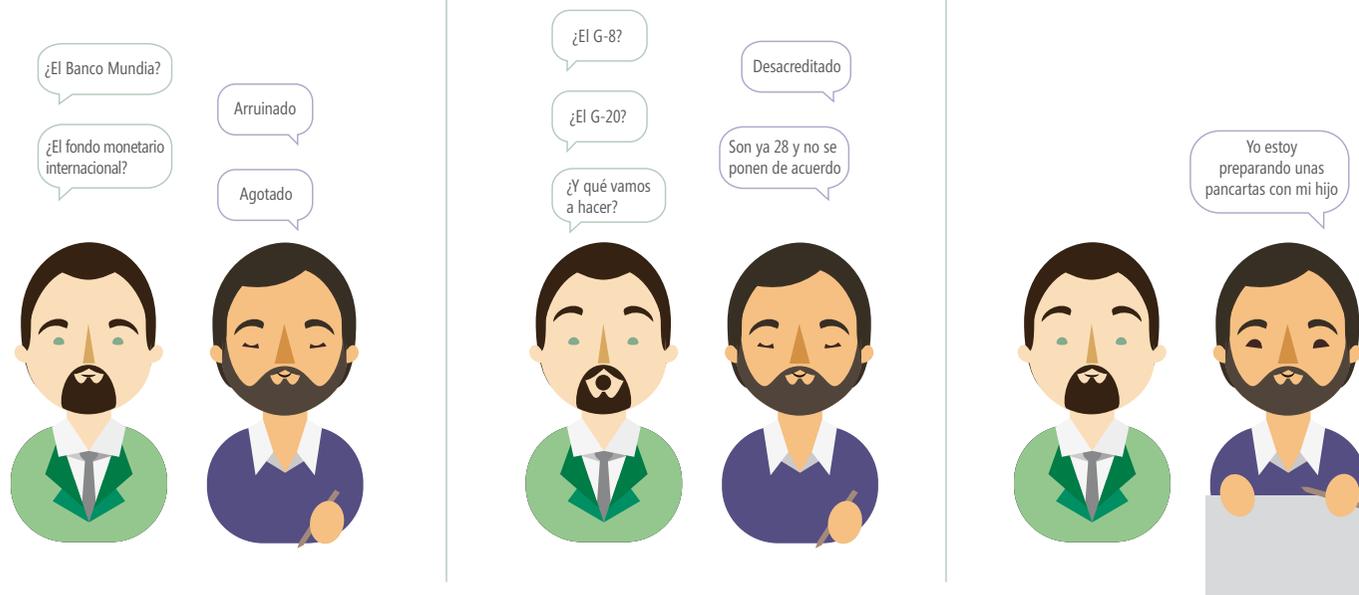
El aprendizaje dialógico se basa en un acto comunicativo, ya que se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas. Cuando nos comunicamos a través del diálogo, compartimos, generamos y construimos significados a la realidad que nos rodea y que es objeto de debate y análisis. De esta forma se construye un conocimiento colectivo que puede conducir de una forma inclusiva a una transformación de la situación de partida de forma consensuada. Este aprendizaje dialógico es la base, por ejem-

plo, de las denominadas “comunidades de aprendizaje”, proyectos avalados por la comunidad científica y en el que la participación de toda la comunidad es la base del proceso de aprendizaje colectivo.

La educación para la participación es un reto que necesita de metodologías basadas en el aprendizaje dialógico para llevar a cabo de forma participativa las fases de un proceso participativo con NNA, donde, de forma general, se necesita: conocer la realidad, los problemas, las necesidades, los recursos, las potencialidades del grupo y del entorno; planificar y programar las actividades que queremos realizar para transformar la realidad que queremos cambiar; y llevar a cabo las propuestas y evaluarlas.

PEDAGOGÍA AUTORITARIA	PEDAGOGÍA DIALÓGICA
<p>El poder supremo lo ejerce la persona adulta.</p> <p>Los adultos siempre tienen la última palabra, son las personas que saben, las responsables.</p> <p>Existe un límite entre el mundo adulto y el infantil infranqueable.</p> <p>La infancia como aprendizaje, receptora de la sabiduría adulta.</p> <p>El castigo y la violencia si es “por su bien” se tolera.</p>	<p>Ambos aprenden uno de otro mediante interacciones.</p> <p>La educación como lugar de encuentro entre el mundo de la infancia y el de las personas adultas.</p> <p>La autoridad está legitimada por el compromiso y la actitud.</p> <p>Ambos son responsables de sus acciones.</p> <p>Ambos (infancia y mundo adulto) asumen retos y construyen lenguajes comunes.</p> <p>Fortalece la autonomía, las responsabilidades y la visión crítica y constructiva.</p>





Fuente: La nueva órbita de la participación social, Luis Aranguen.

Actividad 7. Hacia la pedagogía emancipadora.

Consideramos que es importante cuestionarnos, como educadores y educadoras, cuáles son nuestros objetivos, los valores y las relaciones que promovemos con la educación. Fomentar la participación infantil también significa otra concepción de la educación.

Objetivo: Analizar los objetivos y las implicaciones que tenemos cuando educamos y cuáles tendríamos si lo hiciéramos desde el paradigma de la participación infantil y, por extensión, del enfoque de derechos.

Desarrollo: realizar un listado de trabajos que realiza cada persona en su ámbito educativo (escuela, educación no formal, etc.). Para cada ejemplo o proyecto educativo, se invita a realizar un análisis de la situación actual describiendo qué cuestiones de su práctica real corresponden a una visión de la educación tradicional, progresista y emancipadora a través de una tabla (y con el apoyo de figura adjunta, basada en POI, 2003). Posteriormente reflexionar sobre qué elementos se podrían incorporar para que nuestra práctica educativa esté encaminada hacia la facilitación de un aprendizaje dialógico y una participación protagónica de las NNA.

Material Anexo 6

De la participación al protagonismo infantil

	Tradicional	Progresista	Emancipadora
Objetivos	Memorizar conocimientos y acatar toda la información.	Convertir en ciudadanos modelos de la sociedad que ya está creada y servir a necesidades de esta.	Que las personas piensen y se adapten a su sociedad. Transformar la realidad. Las personas sirven a la comunidad y la comunidad sirve a las personas.
Valores	Se rige por notas, premios y castigos. Genera individualismo y competencia. Limita la creación.	Se rige por la recompensa inmediata. Fomenta actitudes consumistas e individualistas.	Hay una intención de cambiar actitudes para que la gente se vuelva crítica, autocrítica, etc. Desarrolla valores de respeto.
Habilidades que fomenta	Obediencia. Repetición de un modelo.	Habilidades de comunicación.	Capacidad de análisis. Toma de decisiones. Habilidades de comunicación.
Tipos de participación que promueve	No participación.	Participación simbólica.	Participación protagónica.

Fuente: ALFAGEME, E., CANTOS, R., MARTÍNEZ, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI)



7. Orientaciones para fomentar la participación infantil

“Las mejores lecciones de la vida, si tan solo fuéramos capaces de inclinarnos y ser humildes, las aprenderíamos no de los adultos sabios, sino de los llamados ignorantes infantiles”.

Mahatma Gandhi

Metodologías participativas

Más que una receta metodológica, la participación infantil es una concepción y una forma de actuar en construcción constante, por tanto, en este apartado no pretendemos dar una receta única para fomentar la participación, sino facilitar algunos “ingredientes” que nos puedan ayudar en la promoción de la participación infantil.

Desde diferentes corrientes teóricas, en los últimos años se han desarrollado métodos que fomentan la participación y el aprendizaje participativo. Dado el amplio abasto y la gran diversidad de estos, hemos optado por hacer una pequeña criba de algunas de estas metodologías que, aplicadas a la escuela, han dado resultados positivos. No pretendemos que sigan una guía exhaustiva, nos hemos limitado al ámbito educativo y, como ya hemos explicado, la creación de una cultura participativa es un proceso en construcción que tiene múltiples dimensiones y por tanto algo de complejidad.

Para seleccionarlas hemos tenido en cuenta los siguientes puntos:

- Que niñas y niños tengan acceso a la información y a recursos para poder tomar decisiones.
- Que estén orientadas a la autonomía de niños y niñas y no al control de las personas adultas en los procesos de participación.
- Basadas en el desarrollo evolutivo de la infancia.
- Que refuercen el liderazgo individual y colectivo.
- Que tengan en cuenta la perspectiva de género.
- Que fomenten el desarrollo de la infancia.

Algunas metodologías participativas:

- Aprendizaje cooperativo.
- Aprendizaje servicio.
- Trabajo por proyectos.
- Comunidades de aprendizaje.
- Grupos interactivos.

Aprendizaje cooperativo

Se trata de una metodología que fomenta la participación colaborativa. La finalidad es que los componentes del grupo se ayuden mutuamente para obtener sus propios objetivos.

Hay diversos enfoques, pero básicamente se trabaja en pequeños grupos (3-5 personas seleccionadas de forma intencionada) que permiten trabajar juntas con las tareas que el profesorado asigne, para optimizar el propio aprendizaje o el de todas las personas del grupo, promoviendo la solidaridad.

El papel del educador no se limita a observar la tarea de los grupos, sino que supervisa activamente (no directivamente) el proceso de construcción del conocimiento y las interacciones dentro de los grupos (mediador).

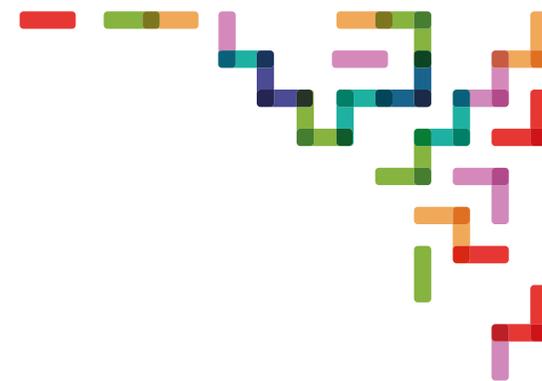
Aprendizaje servicio

Se trata de una propuesta que combina procesos de aprendizaje con un servicio a la comunidad donde las personas se implican en la mejora de su entorno. Partiendo de situaciones reales, permite aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.

Trabajo por proyectos

Esta metodología pretende fomentar el aprendizaje integral a través de proyectos que permitan incorporar diferentes conocimientos, destrezas, habilidades, competencias, actitudes, etc. Recogen los principios educativos de los proyectos de investigación: aprender a entender la complejidad, aprender a gestionar la información, aprender por ensayo-error, aprender a aprender, aprender a pensar por sí mismo, etc.





Comunidades de aprendizaje

Este concepto se ha extendido mucho por todo el mundo. Se plantea como una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo propio, para educarse a sí mismo, tanto a niños y niñas, adolescentes como con personas adultas, en un marco de cooperación y solidaridad, basado en un diagnóstico no solo de las carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar las debilidades.

Sigue el concepto de Paulo Freire de abandonar la “educación bancaria” (el educador o educadora emite conocimientos y el educando los acumula para volcarlos en un examen), y propone una pedagogía en que el alumnado se convierte en un participante activo de una comunidad de aprendizaje, dentro de un contexto determinado.

Grupos interactivos

Se trata de romper con la organización tradicional del aula en algunas ocasiones. En los grupos interactivos, el alumnado se agrupa de manera heterogénea, tanto por lo que concierne a género, cultura y nivel de conocimientos.

Se proponen diferentes actividades, la mayoría de una corta duración (unos veinte minutos). Una persona adulta media en las actividades (educador o educadora, voluntariado, familiares, antiguo alumnado, etc.), que entran a formar parte del aula.

Se trata de un modelo de inclusividad, que pretende eliminar el “etiquetar” y la segregación. Las interacciones se proponen de forma cooperativa y dialógica, tanto entre iguales como con personas adultas. Se facilita una actitud de escucha y de diálogo y los participantes se implican en la toma de decisiones que afectan al marco de la propia intervención educativa.

Pautas para organizar un proceso participativo

Un proyecto participativo es una acción de medio plazo dirigida a un objetivo concreto. El proyecto se realiza de forma colectiva por el grupo que lo gestiona; promueve los aprendizajes, favorece la organización, interna, exige compromiso y responsabilidad.

La idea es que sea un proyecto integrado a un proceso, aunque no es una condición indispensable. Según UNICEF, delante de un proyecto que está en manos de niños, niñas y adolescentes, es imposible para el facilitador o facilitadora saber qué tema elegirán y cuál será el rumbo. Lo que sí que es posible es un cierto nivel de previsión respecto a las líneas en las que se basará su desarrollo y el tiempo que requerirán.

Un aspecto mencionado que condicionará el curso, la definición y la ejecución de un proyecto es el grupo, que tendrá que contar con un grado de cohesión y de confianza suficiente para enfrentarse a las diferentes etapas. De aquí la importancia de las dinámicas, como las que os proponemos: el conocimiento y la confianza. Una vez iniciado el proyecto, se deberían tener en cuenta otros aspectos en todo el proceso, como el trabajo en subgrupos, la cooperación, las formas de comunicarse, las formas de abordar los conflictos, la aceptación de los compañeros y compañeras, etc.

Pasos a seguir.

- 1. Identificar intereses e ideas.**
- 2. Escoger un tema.**
- 3. Planificar.**
- 4. Ejecutar.**
- 5. Evaluar.**

1. Identificar intereses e ideas.

En un primer momento, se puede realizar un diagnóstico conjunto sobre intereses y temas que nos preocupan. Estas ideas se valoran y se concreta cuáles son susceptibles de transformarse en un proyecto. Se agrupan las ideas por las similitudes que presentan o por su complementariedad.



2. Escoger un tema

Se analizan las ideas planteadas y se profundiza en las posibilidades reales de llevarlas a la práctica. Se puede partir de experiencias anteriores, indagar a través de otros actores, etc. se trata de que se llegue a un consenso a la hora de escoger un tema, no solo de hacerlo a través de una votación (romper con la lógica de ganadores y perdedores). Por tanto, intentar analizar al máximo los efectos con tal de entender mejor la decisión, respetando las opiniones de todo el mundo.

En este proceso hay que tener en cuenta las expectativas de niños, niñas y adolescentes, y ser claro respecto a la viabilidad de llevarlos a la práctica y las dificultades que nos podemos encontrar.

3. Planificar

Supone tener en cuenta diferentes cuestiones:

¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Qué se necesita? ¿Cómo nos organizamos?

La planificación supone tener en cuenta la logística, cómo conseguir materiales, cómo implicarse y puede ser que todo esto requiera tener en cuenta factores no contemplados desde el inicio.

4. Ejecutar

En esta etapa se muestra la parte de la realización. Seguramente surgirán nuevas maneras de relacionarse, participantes más comprometidos que otros, etc.

Se genera un nuevo aprendizaje y, si la experiencia es positiva, puede ser un motor propulsor para el propio grupo o para otros.

5. Evaluar

La evaluación nos debería permitir ver qué hemos conseguido y cómo lo hemos conseguido, reconocer los aprendizajes, los obstáculos, cómo los hemos resuelto, las formas cooperativas asumidas, etc. De aquí la importancia de realizarla conjuntamente con los niños y niñas y adolescentes.

La evaluación sirve para:

- *Saber qué se ha conseguido.*
- *Identificar fortalezas y debilidades.*
- *Compartir experiencias.*
- *Revisar y mejorar los proyectos.*
- *Reconocer los aciertos y aprender de los errores.*

II. ENFOQUE METODOLÓGICO





8. Participar, participando. Elementos clave para pasar de la teoría a la práctica

La participación infantil es algo más que un derecho. La participación infantil es una forma que tienen los niños y las niñas de estar en la comunidad. Y este estar está acompañado por otras personas que comparten la experiencia y vivencia, por otras que facilitan y velan porque se den las condiciones necesarias para que sea un escenario educativo y transformador, por otras que se retiran para que los niños y las niñas ganen en autonomía y se apoderen. La participación es acompañada, la participación es vivida en primera persona del plural *nosotros* e interiorizada en primera persona del singular *yo*.

Acompañar la participación ¿Pero qué entendemos por acompañar?

Entendemos por acompañar la acción de caminar al lado de una persona o personas, compartiendo parte de su proyecto vital. Acompañar es un arte, es ser artífice de una relación educativa dirigida a facilitar experiencias que posibiliten la construcción de una identidad de ciudadanía en medio de un mundo sin certezas. El acompañamiento educativo consiste en estar cerca del educando para facilitarle la ayuda necesaria para que desarrolle determinadas competencias que le permitan alcanzar su autonomía dentro de una comunidad de referencia. Toda práctica educativa es un ejercicio de acompañamiento, de acción conjunta donde se tejen las ayudas para alcanzar los objetivos compartidos en un proyecto construido mano a mano con otras personas.

Acompañar la participación dentro de los grupos infantiles, no es otra cosa que acompañar procesos de identificación, transformación y singularización. La infancia entra en relación con los otros a partir de prácticas cotidianas que nos llevan a narrar quiénes somos, qué sentimos, cómo entendemos el mundo y cómo nos posicionamos. La construcción de esta historia colectiva, a la vez que autobiográfica, nos lleva a tomar parte y ser parte activa y comprometida tomando un posicionamiento dentro de un proceso que debe llegar a ser autoorganizado y planificado por el mismo grupo de niños y niñas. Este posicionamiento facilita la singularización de cada grupo de niños y niñas.

Favoreciendo la implicación de la infancia en procesos participativos, es desde donde los niños y las niñas han de poder planificar y proyectar sus intereses, necesidades, sueños y aportaciones, reduciendo la tendencia de gestionarlos a través de representantes adultos. La participación como proceso, la inmersión en las experiencias y prácticas participativas, abre la oportunidad de acercarse acompañado a “construir” los pilares de la participación:

- El pilar del saber hacer. Vivir y experimentar los fundamentos metodológicos participando lleva a integrarlos con naturalidad y sentido en el hacer y relacionarse. Reconocer y llegar a gestionar el conjunto de saberes que articulan el plan estratégico de la participación como proceso y metodología es el camino para la autogestión. La posibilidad de planificar la participación desde el dominio de mecanismos, estrategias y estructuras fundamentadas en la vivencia participativa.
- El pilar del saber. Acercarse al conjunto de saberes que permiten entender y asentar la participación infantil dentro del conjunto de contenidos significados. Conceptualizar y definir la participación, así como sus elementos de proceso llevan a la representación del qué es y cómo se concibe esta.
- El pilar del ser-estar participativo. Sería el conjunto de fundamentos actitudinales, saber estar-ser que implica un conjunto de saberes que articulan el desarrollo y ejercicio auténtico de la participación infantil que se sustenta en las competencias y disposiciones de cada uno de los y las participantes y del conjunto del colectivo.

A continuación, vamos a adentrarnos en un conjunto de estrategias que facilitarán el acompañamiento de la participación, a la vez que construyen los pilares del saber hacer, saber y del ser-estar participativo.

Estrategias para ejercer e impulsar la participación infantil

A partir del trabajo desde diferentes contextos (escuela, familia, barrio, etc.) podemos enfocar nuestras acciones pedagógicas potenciando tres grandes áreas con el objetivo de contribuir a la formación integral de la persona: construcción del yo y conocimiento del otro, convivencia y reflexión sociomoral.





La primera área, la construcción del yo y conocimiento del otro, se logra a partir de estrategias de autoconocimiento, expresión y autoestima. Existen los ejercicios autoexpresivos, los autobiográficos y la clarificación de valores que tienen la finalidad de ayudar a las personas a realizar un proceso de reflexión. Este proceso está orientado a tomar conciencia de las propias valoraciones, opiniones y emociones. Encontramos también estrategias orientadas al desarrollo de la autonomía y competencias autoregulatorias, a partir de ejercicios de autorregulación y autocontrol de la conducta, que capacita a los individuos a regular de forma autónoma su conducta y su actuación en el entorno donde viven y les prepara para presentar conductas singulares basadas en criterios personales.

El área de convivencia para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía se inicia por estrategias para el desarrollo de la capacidad de diálogo, mediante los enfoques socioafectivo y ejercicios de *role-playing*. También diferenciamos los ejercicios de *role-model*, cuyo objetivo es fomentar el conocimiento de personajes que han destacado positivamente por sus acciones o su línea de vida. Contamos con estrategias para transformar el entorno, a partir de simulaciones o acciones reales. Y las estrategias para el desarrollo de las habilidades sociales, conjunto de comportamientos interpersonales que va aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en diferentes ámbitos de relación.

Como última área, la de reflexión sociomoral, se pueden utilizar estrategias para el análisis y la comprensión crítica de temas relevantes. Con ella se pretende analizar colectivamente los valores que intervienen en la toma de decisiones sobre temas socialmente controvertidos; la construcción conceptual, cuya finalidad es llegar a una sólida comprensión de los conceptos que permiten entender mejor los conflictos y problemas que plantea nuestra realidad. Y para acabar, las estrategias para el desarrollo del juicio moral pueden ser: la discusión de dilemas morales, breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valores, donde en general, un personaje que se encuentra en una situación difícil ha de elegir entre dos alternativas óptimas y equiparables. El hecho de confrontar opiniones y perspectivas diferentes permite replantearse las propias posiciones e iniciar un proceso de reestructuración de la manera de razonar sobre determinadas cuestiones. Y, por último, el diagnóstico de situaciones, estrategia que tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad de valoración de las diferentes alternativas que se presentan en una situación problemática.

ÁREAS		ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	
1	CONSTRUCCIÓN DEL YO Y CONOCIMIENTO DEL OTRO	AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA	Ejercicios autoexpresivos Ejercicios autobiográficos Clarificación de valores
		AUTONOMÍA Y AUTOREGULACIÓN	Ejercicios de autorregulación
2	CONVIVENCIALIDAD	CAPACIDAD DE DIÁLOGO	Ejercicios de diálogo
		EMPATÍA Y PERSPECTIVA SOCIAL	Enfoques socioafectivos Ejercicios de <i>role-playing</i> <i>Role-model</i>
		CAPACIDAD PARA TRANSFORMAR EL ENTORNO	Ejercicios de transformación del entorno
		HABILIDADES SOCIALES Y PARA LA CONVIVENCIA	Ejercicios de habilidades sociales y para la convivencia
3	REFLEXIÓN SOCIOMORAL	COMPRENSIÓN CRÍTICA Y CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	Ejercicios de comprensión crítica Ejercicios de construcción conceptual
		DESARROLLO DEL JUICIO MORAL	Discusión de dilemas morales



1. Construcción del yo y conocimiento del otro: Autoconocimiento. Descubriendo un yo para construir un *nosotros*

Autoconocimiento y autoestima

La capacidad de autoconocimiento y autoestima permite una clarificación de la propia manera de ser, pensar y sentir, de los puntos de vista y valores personales, posibilitando un progresivo conocimiento de sí mismo, una valoración de la propia persona y en niveles superiores de autoconciencia del yo. Es importante elaborar y narrar la historia personal o biográfica, haciendo un ejercicio de reconstrucción y juicio sobre el pasado, previsión del futuro como proyección de la identidad. Se convierte en una forma de autopresentación y en cierta manera de diálogo público al comunicarlo a los otros.

Ejercicios autoexpresivos

Son ejercicios de expresiones personales, por ejemplo, presentaciones personales o grupales (a partir de juegos de características representativas o de los prejuicios de los otros sobre nosotros), los diarios personales, las cartas y la correspondencia interescolar que se puede hacer en forma de juegos, redacciones o poesías. Se realiza con la idea de expresarse y compartir.

Ejercicios autobiográficos

Son ejercicios que combinan la redacción personal de textos autobiográficos con la lectura y comentario de grupo. Como ideas orientativas se puede preguntar sobre qué título pondrías a tu autobiografía y por qué, escribir sobre la relación con la familia, futuro profesional, el estado físico y psíquico, definición de convicciones, sobre un tema, cómo te gustaría ser, etc.

Clarificación de valores

La clarificación de valores pretende ayudar al alumnado a ejercitarse en el proceso de valoración, favoreciendo el conocimiento de la propia identidad. Su objetivo es facilitar la toma de conciencia de los valores y opciones vitales de cada persona. Podemos optar por técnicas de preguntas o diálogos clarificadores, cuestionando opiniones, motivos de su elección, etc. También a partir de frases inacabadas y preguntas que el alumnado completa individualmente en poco tiempo.

Autonomía y autorregulación (Ejercicios de autorregulación)

Ejercicios de autorregulación

Es necesario desarrollar las habilidades emocionales concretadas en expresar las emociones, reconocerlas, evaluar su intensidad, y saber gestionarlas, el autocontrol de las conductas derivadas de los prejuicios y de las concepciones ingenuas sobre el otro. La autorregulación no es solo importante para ser autónomos sino también para aceptar contrariedades y frustraciones. Se concreta en técnicas de autodeterminación de objetivo, de autoobservación y autoreforzo. También ajustando conductas, sentido de la responsabilidad, autocontrol, autorregulación de estrés y de la tensión, técnicas de autoverbalización y verbalización.

2. Convivencialidad

Habilidades dialógicas y deliberativas

Ejercicios de diálogo

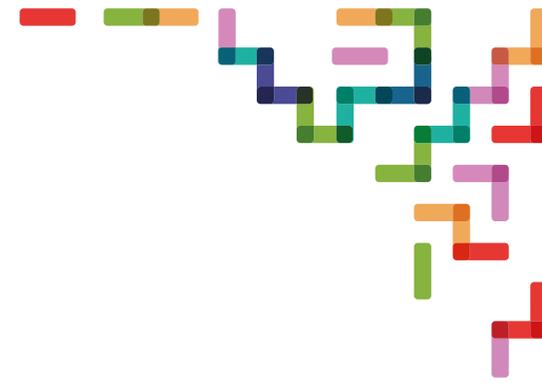
El diálogo supone poder intercambiar opiniones, razonar sobre los diferentes puntos de vista e intentar llegar a un acuerdo justo y racionalmente motivado. Contamos con ejercicios de encuentro de ideas (se sugieren, se justifican, se discuten, etc.), leer y contestar compartiendo respuestas y justificaciones, debates o la estructuración de este mediante dos conferencias presentadas por dos equipos donde se deben encontrar los puntos en común y de divergencia.

Empatía y perspectiva social

Ejercicios de role-playing o dramatización

Son procedimientos para experimentar en sí mismo los sentimientos de las otras personas diferenciándolos de los propios. Se realizan experiencias y ejercicios socioafectivos para reconocer situaciones relevantes y para sentirse implicado, ejercicios de *role-playing* o dramatización de una situación de conflicto en la que intervienen distintas posturas, el *role-model* conociendo y empatizando con personas que se han distinguido por su trabajo.





Capacidad para transformar el entorno

Ejercicios de transformación del entorno

Se pueden realizar ejercicios para favorecer cambios en el entorno, creando una página web de sensibilización, creando espacios que dan información, que facilitan el diálogo y la acción, creando cadenas solidarias por correo electrónico, mandando cartas de apoyo, colaborando con entidades sociales, participando en campañas concretas, etc.

Habilidades sociales y para la convivencia

Ejercicios de habilidades sociales y para la convivencia

De todas las habilidades destacamos las habilidades prosociales y sociales que facilitan la interrelación y la comunicación positiva con los demás. Incluimos aquí las relacionadas con la resolución de conflictos, orientando reflexivamente entre opciones diversas y conduciendo autónomamente las situaciones controvertidas.

3. Reflexión sociomoral

Comprensión crítica y construcción conceptual

Implica el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas a la adquisición de información relevante sobre la realidad, análisis crítico de esta contextualizando y contrastando puntos de vista y la actitud y compromiso para mejorarla. Se pueden confrontar textos y opiniones, dialogar a partir de un texto, de noticias o de la narración de historias personales y de reflexionar sobre las implicaciones y problemas.

Ejercicios de comprensión crítica

Se pueden desarrollar actividades informativas a partir de declaraciones, documentos, personas que expresan valores universalmente deseables. Se pueden realizar lecturas y comentarios, explicación del contenido a partir de murales, etc.

También actividades de evaluación de la información, edición de revistas, procesos de escritura compartida desde la literatura hasta la discusión de conflictos actuales a partir de trabajos anteriores de otros compañeros, etc.

Ejercicios de construcción conceptual

Seleccionamos un concepto, lo contextualizamos, hacemos una presentación y un modelaje concretando la definición, ejemplos, beneficios, limitaciones, conceptos parecidos y en conflicto, etc. Se puede realizar gráficamente o en formato texto. También podemos realizar diccionarios afectivos surgidos de los sentimientos y emociones del alumnado.

Desarrollo del juicio moral

Discusión de dilemas morales

Se trata de desarrollar el razonamiento moral, capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre los conflictos de valor para llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal, siguiendo los principios de valor universales. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg, basado en argumentos de Dewey y Piaget, describe los estados y estructuras o patrones de razonamiento por los que los individuos juzgan las decisiones o acciones morales propias o de los otros. Se concreta en diferentes estadios que forman parte del nivel preconvencional, convencional o postconvencional. Mediante ejercicios de diagnóstico de situación pretendemos desarrollar la capacidad de valoración de las diferentes alternativas que se presentan en una situación problemática y las consecuencias de cada una de ellas a partir del diálogo organizado. Hacemos una identificación y clarificación de la situación, una valoración y un juicio. La discusión de dilemas son presentaciones de breves narraciones que presentan un conflicto de valores y donde los protagonistas han de escoger entre dos alternativas respondiendo por el protagonista y argumentando por qué lo debería hacer.

El educador y la educadora. Características y condiciones

El papel del educador o educadora en un escenario pedagógico que se propone potenciar la participación de los NNA presentes, es crucial en todos los momentos del proceso educativo. Diversos autores afirman que las educadoras y educadores tienen todo un conjunto de influencias que derivan de su manera de ser y hacer que definen la articulación diaria de la participación. De acuerdo





con Puig (1997), la manera de actuar de las educadoras y educadores, incide directamente en las prácticas que definen a un tipo u otro de escuela. Así mismo, Novella (2013) reafirma que el papel de las personas adultas en el ejercicio de la ciudadanía de los NNA es una de las piezas imprescindibles que permitirán tejer una experiencia de participación auténtica y genuina.

Es inevitable, al hablar de las características de la persona educadora participativa, pensar en las pedagogías transformadoras del siglo XX. Pedagogías que ya otorgaron mayor protagonismo al alumnado, a su autonomía y sus percepciones y por tanto cambiaron el rol y la posición del educador o educadora. Así, encontramos el no directivismo de Carl Rogers, el antiautoritarismo de Alexander Neil, la Escuela Nueva con representantes como Freinet, la educación democrática de Dewey, la pedagogía institucional con pensadores como Lapassade, entre otras.¹

Teniendo presente este rico legado pedagógico, ahora sí, presentaremos aquellas características de la persona educadora participativa que hemos identificado de forma inductiva a partir de experiencias participativas estudiadas en diferentes ámbitos educativos, y que clasificamos de la siguiente forma:

Características relacionadas con la **gestión de grupos**

Nos referimos a todo aquel conjunto de estrategias encaminadas a la atención de la diversidad. En este primer aspecto, incluimos la diversidad en las formas de participar y expresar la opinión. Regularmente se tiende a escuchar las voces de los más extrovertidos, quedando en la sombra aquellas voces tímidas. La persona educadora participativa debe considerar las diferentes formas con las que cada NNA puede sentirse más cómoda o cómodo expresando su opinión. De este modo, se garantiza que todas y todos tengan el mismo nivel de participación en la experiencia y que todas y todos se sientan incluidas y escuchados.

Características relacionadas con el **reconocimiento de la infancia**

Reconocer a las NNA como sujeto de cambio, con plena capacidad para reflexionar y formular una opinión o propuesta y otorgarle validez no es tan fácil como puede parecer. Este reconocimiento al que nos referimos, incluye la escucha y habla activa. Esta

¹ Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los Consejos de infancia. Revista de Educación, 356, 23-43.

forma de escuchar conlleva entender el lenguaje o dicción infantil y a la vez la utilización de un lenguaje entendible por las niñas y niños, sobre todo cuando se tratan temas que tradicionalmente han pertenecido o pertenecen a las personas adultas –temas de gestión, de finanzas, de recursos, de políticas, de toma de decisiones, etc.– Además, este reconocimiento también significa otorgar poder compartiendo toda la información disponible sobre un tema, sin guardarse ningún as bajo la manga adulta. Dar el poder de la información para que la infancia tenga plena capacidad de proponer algo viable y factible. La persona educadora que reconoce a la infancia, se cerciora de que la propuesta que formulan las NNA sea digna de llevarse a cabo puesto que ha sido elaborada sobre una base realista. Para ello, como decíamos, hay que ser totalmente transparente y sincero para que personas adultas y NNA estén en condiciones de igualdad en la toma de decisiones, y sean conocedores de la misma realidad y las posibilidades que esta ofrece. Propuestas que den pie a llevar a cabo la decisión tomada por las NNA.

Características relacionadas con el **cuidado del aspecto relacional**

Es importante tener en cuenta que en un clima de confianza la participación será más fluida. Por ello hay que promover el establecimiento de buenas relaciones entre NNA mediante estrategias y dinámicas que faciliten el conocimiento mutuo, la crítica constructiva, la empatía, etc. Con el objetivo de generar unas relaciones de interdependencia positiva y de bienestar grupal.

Características relacionadas con la **implicación personal del educador/a**

El educador o la educadora debe creer en la participación infantil, puesto que la experiencia requiere estar altamente implicado. No solo dinamiza o facilita el espacio para la participación infantil, sino que a la vez actúa como modelo participativo. El educador/a tiene que asumir su rol de acompañante en contraposición al de líder de la experiencia. Establece una base de confianza y cercanía positiva con los niños y niñas.

La caracterización del educador o educadora participativo/a nos ayuda a definir cuál es la posición de la persona adulta en la experiencia. El papel de las personas adultas es una condición fundamental cuando juega un papel de apoyo y acompañamiento, creando oportunidades y espacios para la participación real y efectiva de la infancia.





Pero para que estos espacios de participación funcionen, deben ser claros y transparentes, deben establecer objetivos acordados y pactados con los NNA, espacios donde se sientan cómodos y las metodologías sean adecuadas a sus capacidades. Algunos teóricos -como Chawla (2001) y Lansdown (2001)- e instituciones - como Save the Children (2005) o el Comité de los Derechos de la infancia (2009)- han establecido las condiciones, características, estándares y principios básicos para escuchar a la infancia y que su participación sea efectiva.

Los NNA que han manifestado su opinión sobre cuáles deberían ser estas condiciones, consideran que la antesala de cualquier espacio de participación es el reconocimiento de la infancia y de su capacidad de participación. Este reconocimiento se manifiesta por parte de las personas adultas, en primer lugar, mediante la escucha activa. La persona adulta debe entender la propia dicción, el idioma y la cultura infantil aumentando su capacidad de escuchar e incorporar lo que aportan NNA, reconociendo su argumento, valorándolo y discutiéndolo. En segundo lugar, el reconocimiento a la infancia incluye la no manipulación, es decir, no utilizar la participación de los NNA en beneficio propio. Todavía se encuentran en las opiniones de los NNA interferencias de voz adulta como consecuencia de no respetar la autenticidad de las ideas y opiniones genuinas de los NNA. Hay que confiar en su propio pensamiento y en la manifestación de sus intereses puros. Por último, el reconocimiento de la infancia también pasa por dar a conocer, apoyar y difundir las experiencias de participación infantil a toda la sociedad. De esta forma se expande la conciencia y el conocimiento del derecho de la infancia a participar y también se amplía la accesibilidad a la experiencia de participación.

CONDICIONES PARA LA PARTICIPACIÓN, DE ACUERDO CON LOS NNA

- Reconocimiento de la infancia y de su capacidad de participación
- Espacio accesible
- Relaciones intergeneracionales
- Formación especializada a los adultos
- Experiencia inclusiva
- Diversión y calidad de las relaciones interpersonales
- Facilitar la continuidad

Por último, los NNA manifiestan que los espacios de participación deben reunir una serie de características de funcionamiento. El espacio debe ser accesible para que el mayor número posible de NNA pueda participar. También debe ser intergeneracional para promover la cooperación y romper las barreras intergeneracionales. En tercer lugar, piensan que las personas adultas facilitadoras de los espacios de participación deben estar formadas por una parte con estrategias y metodologías participativas, pero también que compartan una ética y un reconocimiento de la participación. El siguiente principio es el carácter inclusivo del espacio participativo. Cada NNA debe participar de acuerdo a sus potencialidades y los aspectos de su personalidad para poder participar sin frustración, como persona adulta facilitadora hay que tener los ojos bien abiertos para detectar la diversidad de formas en las que cada quien sienta comodidad participando. Seguidamente, los NNA tienen que visualizar algún resultado de su participación, tienen que ser tangibles las pequeñas o grandes transformaciones que consigan gracias a su implicación, pues es un gran elemento motivador. Otras características importantes para que la experiencia funcione es el establecimiento de buenas relaciones interpersonales entre iguales y también con las personas adultas, que haya un elemento de diversión y lo pasen bien, y por último que la experiencia participativa facilite la continuidad, es decir, que se ofrezcan enlaces a futuras experiencias participativas, invitando a aplicar los aprendizajes realizados en otras realidades.

Acompañamos formando competencias participativas

Entendemos que una persona es competente cuando es capaz de movilizar y utilizar con éxito los recursos (saberes o conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes) en situaciones particulares o en la resolución de desafíos concretos que se definen por su complejidad. Las prácticas participativas en que se implican los niños y las niñas, les permiten movilizar una serie de competencias que les posibilitan atender y resolver las situaciones a las cuales han de hacer frente. Juntamente con Jaume Trilla², analizamos las competencias participativas que miembros de un órgano de participación infantil desarrollaban y ejercitaban. Creemos que estas son referenciales también para otro tipo de prácticas participativas. Estas competencias son las siguientes:

2 Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los Consejos de infancia. Revista de Educación, 356, 23-43.





Conocer y comprender críticamente la realidad

La participación necesita de un marco de referencia, de un conocimiento cotidiano alrededor de la temática que el grupo de niños y niñas se encuentra. Los niños y las niñas son conocedores de las temáticas que abordan desde sus experiencias más primarias y fundamentales desde ellas se relacionan con el saber y la percepción de la realidad que los envuelve, así como de los temas que les preocupan. La participación infantil requiere de conocimiento crítico y valorativo: se puede conocer y valorar sin participar, pero no se puede participar sin conocer y valorar.

Dialogar y deliberar

Mediante el uso de la palabra los niños y las niñas hacen cosas. La elaboración de sus opiniones les lleva a exponerlas y compartirlas para sumar y avanzar delante de realidades complejas, pero también para reivindicar y denunciar las necesidades y retos que NNA perciben. En los espacios de deliberación es permanente el intercambio de razones y argumentos con la finalidad de alcanzar a configurar una posición colectiva que refleje la voz de los niños y niñas. Estos asimilan cuáles son las claves de los espacios deliberativos que tienen como fin la transformación social y el bien común.

Proyectar, innovar y emprender

Los niños y niñas dentro de los grupos de referencia producen iniciativas, generan ideas, elaboran proyectos, por sí mismos o colaborando con otras instancias. El ejercicio de esta capacidad proactiva convierte al grupo de niños y niñas en agentes de cambio. Convertirse en agente significa sentirse corresponsable del proyecto y entender que la implicación es importante para que este se desarrolle y tome forma. Los niños y las niñas que participan en estas experiencias participativas desarrollan, pues, la capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos.

Comprender y responsabilizarse

Tomar parte de una práctica participativa supone asumir explícitamente el compromiso de trabajar por una causa y de responsabilizarse de las acciones que el propio grupo decide emprender. La capacidad de implicarse en acciones colectivas que favorecen el bien común y dan sentido al propio proyecto personal, sin duda, constituye un componente importante de la construcción de

la identidad. Una persona comprometida y responsable lleva implícita la vinculación a unos valores democráticos mínimos que todos y todas comparten por el hecho de convivir en la misma comunidad. Valores democráticos desde los cuales se articulan las libertades y la defensa del bien común.

Representar

Los niños y las niñas de un grupo conjugan la voz y la perspectiva individual con las necesidades e intereses colectivos. Es decir, que están en el grupo como individuos, pero sobre todo para hacer escuchar la voz de la infancia dentro de la institución. Es una capacidad que se impulsa y se desarrolla en el propio ejercicio de la participación. Si en el sí del grupo o colectivo se trabajan educativamente actitudes y las competencias necesarias para ejercer la función representativa, y se adecúan los medios institucionales y materiales pertinentes (momentos, espacios y recursos para que los miembros del grupo puedan escuchar a sus representados y viceversa) se va consiguiendo optimizar la representatividad de la infancia. La participación en prácticas participativas contribuye, pues, a que los niños y las niñas se impliquen en los proyectos más allá de sus intereses personales.

Trabajar en equipo y autoorganizarse

La participación en el propio grupo lleva a sus integrantes a haber definido en cada momento y progresivamente los contenidos de su tarea y los procedimientos para desarrollarla. Que el grupo reconozca su autonomía real y ejerza su capacidad para trabajar juntos no se consigue todo de una sola vez. La competencia se va adquiriendo por medio de la experiencia vivida, de las tradiciones que transmiten los miembros expertos a los nóveles, de la acción formativa de las personas adultas y de la confianza que la institución deposita en el grupo. Sea como sea, es fundamental garantizar el desarrollo de la capacidad de autogestión de sus espacios deliberativos y de sus acciones.

Reflexionar “en”, “desde” y “por” la acción (metacognición)

Las prácticas participativas también contribuyen al desarrollo de la capacidad de los niños y de las niñas de pensar sobre el propio ejercicio de la participación, y en algunos casos de la ciudadanía. Esta capacidad no es otra cosa que el pensamiento de la propia participación que busca el significado de eso en qué se participa y en el cómo se participa. Se trata de pensar la participación. En

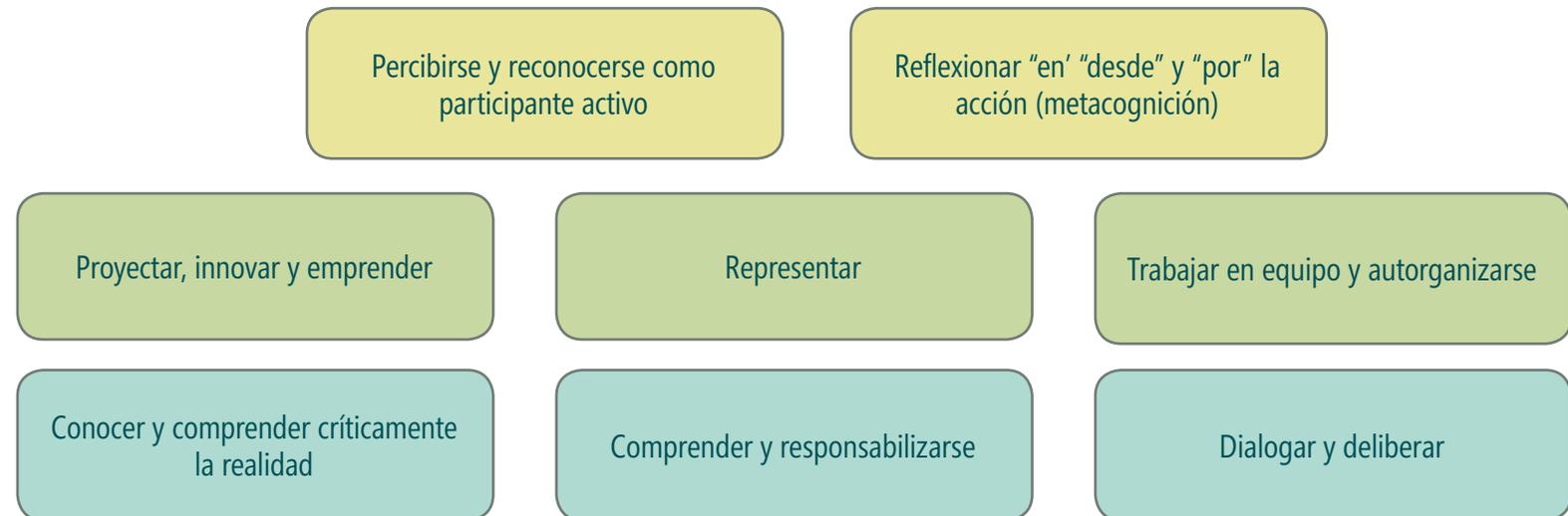




ella intervienen muchos elementos motivacionales. La vivencia de participar en una iniciativa que tiene repercusiones en la vida cotidiana, supone un gran bienestar y anima a continuar implicándose. Los niños y las niñas que tienen la oportunidad de formar parte de prácticas participativas aprenden que vale la pena hacer las cosas e implicarse en proyectos colectivos. Las experiencias no siempre son tan positivas como querríamos y pueden generar algún que otro sentimiento de frustración. Pero en cierta forma, estas experiencias también forman parte de la formación y de la participación.

Percibirse y reconocerse como participante activo/activa

Durante su permanencia en las prácticas participativas van construyendo su propia imagen de protagonistas responsables y comprometidos con su grupo. Sienten que forman parte de este y que sus actuaciones contribuyen a que este avance y se transforme. Estar inmerso en prácticas participativas auténticas y significativas comporta sentir reconocimiento como agente de transformación y desde aquí construir su rol, su forma de relacionarse con los temas que les preocupan o con el grupo del que es integrante.



Fuente: Trilla y Novella (2011)

Estas competencias son inherentes a la naturaleza de los protagonistas en las prácticas participativas. A participar se aprende participando y transfiriendo competencias de ciudadanía participativa en situaciones concretas que generan un reto en el marco de la democracia participativa.

Prácticas, espacios y formas para impulsar la participación de los niños y las niñas

La participación infantil implica diferentes ámbitos de participación, como hemos visto en el capítulo anterior, en cada uno de estos se dan diversas y múltiples prácticas participativas. Es necesario fomentar, intencionalmente estas prácticas que potencian diferentes formas e intensidades de participación. Para sus protagonistas no solo es una experiencia más, sino una oportunidad de ser cada vez más competente y avanzar en la construcción de su identidad como persona y como integrante de una comunidad. Integrándola como un derecho, responsabilidad, valor, referente de su ser y estar que les lleva a reivindicar su propia participación.

Pero, ¿qué entendemos por prácticas? Las prácticas “son recursos de eventos organizados, rutinizados y temporalmente limitados que se producen gracias a la acción conjunta de diversos participantes que persiguen objetivos funcionales” (Puig, 2011). En el seno de un grupo infantil hay un conjunto de prácticas que cumplen con esta definición. Es más, para promover la participación infantil es imprescindible definir prácticas educativas organizadas y ritualizadas para que sus protagonistas intervengan activamente en los procesos participativos cada vez más complejos. La ritualización de estas prácticas, juntamente con la oportunidad de vivirlas en más de una ocasión, facilita la existencia de marcos de confianza y seguridad desde donde los niños y niñas participan cada vez de forma más autónoma.





A continuación, presentaremos **ocho prácticas participativas** que se pueden fomentar dentro de un grupo. Introduciremos una breve explicación para cada una de ellas.

- 1. La participación dentro del grupo. Repartiendo responsabilidades: los cargos.**
- 2. De las ideas al proyecto y a la transformación. La participación proyectiva.**
- 3. La gobernanza y convivencia dentro del grupo. La asamblea.**
- 4. La participación intragrupo: experiencias intergeneracionales.**
- 5. Evaluando la participación (metaparticipando). Estrategias de evaluación participativa.**
- 6. La participación lúdico-festiva en el marco de tradiciones.**
- 7. La participación solidaria y comprometida. Proyectos de aprendizaje-servicio.**
- 8. La participación política en las estructuras de decisión de las organizaciones.**

1. La participación dentro del grupo. Repartiendo responsabilidades: los cargos.

En una experiencia de participación, es importante que el grupo pueda autogobernarse. Este autogobernarse conlleva otorgar responsabilidades a los NNA en diferentes áreas de funcionamiento de la experiencia. Esta idea la instauró Ferrière, máximo representante de los principios de la Escuela Nueva, que surgió a finales del siglo XIX. Según su planteamiento, cada área de funcionamiento designa un representante, mediante una elección democrática. Los representantes eran autónomos y se organizaban a través del consejo escolar. Por otro lado, Dewey percibía la escuela como un espacio donde se tenía que vivir en sociedad, y no solo como en la “antesala” de esta. Por tanto, según Dewey los NNA deben estar inmersos en la práctica de la organización de la sociedad dentro de la escuela. Instaurar una organización escolar participativa que reproduzca las estructuras democráticas de la sociedad adulta.

Este sistema de autogobierno, según Kohlberg, posibilita participar en la vida de la colectividad y a la vez, la comunidad se convierte en el espacio para ejercer el sentimiento de responsabilidad, pertenencia y desarrollar un espíritu de disciplina o la voluntad

de cumplir con su aportación individual a lo colectivo. De esta forma, de acuerdo con Puig (2001), la comunidad es el resultado de la libre participación de todos y cada uno de los individuos que la forman. Esta práctica –que se desarrolla a lo largo de toda la estancia en el centro y se pone en marcha diariamente de forma rutinaria– incide sobre todo en el desarrollo de la autonomía y la iniciativa personal; provoca que todo el alumnado participe de alguna forma y todos y todas sean protagonistas de una pequeña parcela de la sociedad, evitando que solo las personas más predispuestas se aprovechen de los canales de participación. También es una gran oportunidad para atender la diversidad y potenciar las capacidades individuales inherentes a cada NNA.

Es una actividad que ha de formar parte del proyecto educativo del centro ya que se desarrolla a lo largo de todo el curso. Debe estar incorporada en el propio funcionamiento de la institución, es un elemento organizativo más del desarrollo de la actividad normal en el centro. Las áreas de funcionamiento para las cuales habrá un cargo, deben estar elaboradas y pactadas por los propios NNA conjuntamente con los educadores y las educadoras –estas pueden ser: meteorología, protocolo, radio, jardín, biblioteca, limpieza, secretaría, comedor, economía, etc.–. Una vez establecidas las áreas de funcionamiento, todos los NNA presentan sus candidaturas a las diferentes áreas. A partir de las candidaturas, se establecen equipos encargados de cada área y se elige un responsable por equipo, a través de mecanismos de elección de democracia representativa o cualquier otro medio que los NNA decidan como, por ejemplo, el azar.

Debe existir un órgano de gobierno que realice el seguimiento y la evaluación del funcionamiento de los cargos y de cada área. Este órgano ha de estar formado por todos los NNA representantes de cada equipo (o área) y representantes de las personas adultas educadoras (jefatura estudios o dirección). Este órgano será el encargado de supervisar periódicamente (mediante asamblea) el desarrollo y cumplimiento de las responsabilidades en cada área y realizar un informe a final de curso sobre el funcionamiento de los cargos.

2. La gobernanza y convivencia dentro del grupo. La asamblea.

La asamblea es una práctica para hablar sobre todo aquello que a los integrantes de un *grupo clase* les parezca relevante para optimizar la convivencia y el trabajo. Constituye el momento institucional del diálogo. Es una práctica para el encuentro y la atención conjunta para actualizar el estado de las cosas, para organizar y planificar acciones concretas, pensarse y reajustar sus





sentimientos y para reafirmarse como grupo. La finalidad máxima de la asamblea es fomentar/garantizar la participación de los niños y niñas en la cotidianidad del grupo y de la institución educativa. Alcanzar esta finalidad requiere de entender la asamblea como práctica donde confluyen diferentes funciones: tomar la palabra como altavoz de opiniones y emociones, implicarse en la gestión de la convivencia, organizar la vida del grupo para dar forma al proyecto colectivo y ser parte activa y comprometida de un espacio de relación como es el grupo.

El diálogo y la acción comprometida son los dos pilares básicos de las asambleas. Este encuentro dialógico favorece la construcción de sentidos y significados colectivos que permiten dar continuidad y regular la convivencia del grupo con la máxima de avanzar juntos. El contenido de la asamblea es el conjunto de cuestiones de la cotidianidad que una clase propone abordar y alrededor de los que se organizará el orden del día. Los temas que normalmente aparecen son: cuestiones de convivencia y relaciones interpersonales, trabajo académico, organización de actividades y proyectos, e informaciones varias.

La organización de la asamblea requiere de un procedimiento regular que permita tratar los temas de forma metódica y garantice la participación del alumnado. Ha de ser una actividad significativa presente en la agenda del grupo a la que se dedica un espacio y tiempo donde el diálogo con voluntad de entendimiento y la acción comprometida toman protagonismo. También es necesario modificar, en cierta medida, los roles entre educador/a y educando para garantizar una participación más igualitaria. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, en el momento de desarrollar una asamblea es necesario sistematizar tres momentos clave que optimicen este espacio educativo³. Organizar una asamblea necesita de tres momentos que son:

1. Previo a la asamblea propiamente dicha, consiste en su preparación. Implica a todos sus integrantes dado que se tienen que preparar para participar de la asamblea, analizando cómo ha ido la semana y qué temas quieren aportar.
2. El debate, constituye el núcleo de la asamblea. En él, los NNA expresan sus puntos de vista respecto a los temas que se tratan, los contrastan con las opiniones de sus compañeros, y se esfuerzan por resolver las situaciones planteadas y llegar si es necesario a acuerdos. La dinámica de este momento es que el niño o la niña que hace la propuesta exponga

3 Martín, X. y Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona. Graó. p. 73-75.

su percepción de los hechos, que seguidamente los implicados den su punto de vista y que posteriormente se abra el análisis al resto del grupo. El grupo que conduce la reunión tiene las siguientes funciones: leer el orden del día, revisar el seguimiento de acuerdos aprobados en la sesión anterior, introducir cada tema, gestionar el turno de palabra, cerrar los temas y escribir el acta de la sesión. La persona adulta básicamente centra su intervención en ayudas procedimentales para facilitar el debate y la adquisición de competencias participativas.

3. Posterior a la asamblea y se refiere a la aplicación, desarrollo de las acciones planificadas y seguimiento de los acuerdos adoptados por el grupo. Es el momento de pasar de las palabras a los hechos. A la concreción de las acciones que transforman y optimizan la cotidianidad del *grupo clase*. En esta fase, la acción de la persona adulta es fundamental a la hora de ceder progresivamente la responsabilidad e introducir mecanismos que faciliten tenerlos presentes y cumplir aquello acordado.

La asamblea es un espacio del grupo donde se usan, experimentan y conceptualizan contenidos, procedimientos y valores.

3. De las ideas al proyecto y a la transformación. La participación proyectiva.

La participación proyectiva requiere de la infancia ser algo más que simples consumidores de una propuesta participativa o de participar dando su opinión. En este tipo de participación, los NNA se convierten en agentes activos y desarrollan un proyecto. Se sumergen en un proceso de proyectar ideas, necesidades o sueños para que lleguen a ser realidad. En este proceso se convierten en agentes, es decir, pasan a ser responsables de dar sentido a una iniciativa, a concretar un conjunto de actuaciones y entender que su implicación es imprescindible para que esta evolucione y tome forma. En este tipo de participación se ejercitan todo tipo de competencias que hacen posible implicarse de forma cooperativa y autónoma para alcanzar el reto proyectado. La participación proyectiva supone no solo hacer cosas con las palabras, sino que implica, de manera imprescindible, pasar a la acción, a la proyección y transformación de la realidad. Pasar a una acción que ha de definirse, planificarse y organizarse en tareas concretas que cada persona implicada pueda sumar avances en el proceso concretado y representado.

Se trata, entonces, de una práctica participativa ciertamente compleja que, en su nivel más exigente, tiene lugar en las diferentes fases de cualquier proyecto. En primer término, en la definición del mismo, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. En





segundo lugar, en su diseño, su planificación y su preparación. En tercer lugar, en la gestión, la ejecución y el control del proceso. Finalmente, en su valoración. La capacidad proyectiva incluye estos cuatro momentos, aunque no siempre se presenten de esta forma tan compleja. Una forma de simplificar el proceso y hacerlo más accesible es a partir de la técnica de las nueve preguntas, propuesta por Ezequiel Ander Egg, que establece las posibles fases de desarrollo de un proyecto. Estas serían: ¿Qué nos proponemos con el proyecto?; ¿Por qué lo hacemos?; ¿Qué queremos conseguir?; ¿A quién se dirige?; ¿Cómo lo haremos?; ¿Dónde lo haremos?; ¿Con quién lo haremos?; ¿Qué necesitamos?; ¿Cuándo lo haremos?; etc. Estas preguntas facilitan un guion para representarse y dar forma a la iniciativa planteada, pero a su vez facilita una secuencia de decisiones que se han de concretar en la articulación de la acción y que requieren que los NNA asuman responsabilidades para desarrollarlas y hacer posible la iniciativa. Es necesario que analicen qué necesitan, si disponen de la información necesaria, que planifiquen la dedicación, que trabajen en equipo, que se ajuste a lo posible y real, que paren para pensar y evaluar durante el proceso, y que vayan ajustando la planificación al proceso. El espacio de la asamblea es un buen momento de encuentro deliberativo para ir dando forma a la participación proyectiva.

4. La participación intragrupo: experiencias entre grupos de diferentes edades.

Normalmente, la estructura organizativa de los centros educativos dificulta el encuentro entre NNA de diferentes edades. Consideramos que en una experiencia de participación infantil es muy necesario que se rompan las barreras de comunicación entre NNA de diferentes edades. Esta superación de barreras tiene que darse de forma bidireccional, de abajo a arriba y viceversa. Comenzar estableciendo unos canales de comunicación entre mayores y pequeños educa a todos a entender las posibles diferencias en la forma de expresarse, a comprender las necesidades de unos y de otras, a perder vergüenzas y posibles prejuicios sobre otras generaciones diferentes a la suya. La comunicación es la base para que personas adultas y NNA establezcan una buena cooperación y por tanto tenga lugar una genuina participación infantil.

Una forma de incentivar las relaciones entre grupos de diferentes edades dentro del centro es la configuración de equipos transversales, para todas las edades y cursos, que comparten un objetivo común. El objetivo principal de la configuración de equipos transversales, es incentivar la percepción de interdependencia entre grupos de diferentes edades, la satisfacción de necesidades mutuas y el sentimiento de pertenencia a un colectivo que va más allá del grupo de edad. Consecuentemente, se fortalece la percepción de que el esfuerzo individual supondrá un éxito para el grupo y también, el buen funcionamiento del equipo aportará

un beneficio individual. Esta percepción de los equipos debe en todo momento estar regida por una competencia sana, evitando la competitividad gratuita y egoísta.

Todos los NNA del centro, durante toda su estancia en este, entran a pertenecer a un equipo (cada equipo puede tener el nombre de un color, de un animal, etc.). Estos equipos vertebran a todos los NNA del centro en tres grandes grupos, compuestos por todas las edades y cursos, de tal manera que, en cada *grupo clase* y en cada curso, es decir, en cada grupo de "iguales en edad", conviven miembros de los tres equipos. El objetivo de los equipos transversales es acumular puntos a través de diferentes actividades (tanto académicas como lúdicas). Por un lado, acumulan puntos basados en resultados académicos, en actitudes, en libros leídos de la biblioteca y toda una serie de méritos previamente acordados. Por otro lado, se realizan actividades deportivas, carreras, yincanas u otros juegos que también otorgan puntos a los equipos transversales o intergeneracionales. A final de curso, hay una ceremonia para reconocer el esfuerzo de los equipos y se les galardona con trofeos simbólicos.

Existen otras formas de incentivar la participación entre diferentes edades, como los conocidos "hermanamientos" o "apadrinamiento" entre mayores y pequeños, o las parejas lectoras.

5. Evaluando la participación. Pararse a pensar y revisar la práctica participativa.

La capacidad de NNA de pensar sobre la participación, el parar, identificar y reconocer los elementos que están implicados, es la posibilidad de hacer de la participación un contenido de análisis y deliberación con la voluntad de evaluarla. En este caso, el objeto de estas prácticas es la posibilidad que tienen de reflexionar sobre su propia acción participativa para profundizar en su proceso, para dar continuidad y para mejorarla. Es el momento para pensarse como grupo y hacer una introspección personal de cómo hemos vivido el trabajo alrededor de aquel reto. Las valoraciones se deben focalizar en los procesos que han generado para llegar a lograr o no aquello que se proponían; y en cómo han sido capaces de afrontarlo. Las valoraciones pueden ser a nivel de una acción concreta o del funcionamiento general del grupo. Sea la que sea aportará elementos de reconocimiento y mejora del grupo. Estas prácticas están muy relacionadas con las prácticas por fomentar el sentido de grupo. El hecho de revisar y valorar cómo va el trabajo y cómo evolucionamos, les permite identificar aquello mejor de cada grupo y los retos que se deben plantear para continuar adelante. Pero, sobre todo, hay un elemento a destacar que les permite identificar elementos que les





facilitan y les dificultan la participación. Van acumulando experiencia participativa desde la reflexión en la acción, que les facilita ir sistematizando los procesos participativos.

Se evalúa en el encuentro reflexivo y deliberativo. Necesita de ir recabando información desde la experiencia participativa, alrededor de la que emitirán un juicio, lo compartirán y contrastarán, para tomar una decisión o valoración consecuente. La evaluación ha de permitir avanzar, descifrar aquellos elementos que han intervenido en el proceso de la participación para que, desde su reconocimiento e identificación, pasen a formar parte de la planificación de las siguientes acciones. La evaluación acaba siendo una acción presente permanentemente en las prácticas participativas, los niños y las niñas inmersos en ellas van recopilando información (evidencias, hechos, constataciones), tomando decisiones que conllevan una evaluación de los pros y contra de estas. Primero, porque es el mecanismo mediante el cual se identifican y analizan los contenidos a trabajar. Y segundo, porque permite analizar cómo ha ido y cómo se han sentido. Nuevamente la interrogación puede facilitar el proceso de la evaluación. Cualquier grupo de NNA que incorpora la evaluación dentro de sus prácticas participativas se reconoce como agente evaluador de los procesos participativos en los que es responsable y agente activo. Por ello, primero de todo han de poder definir: ¿Por qué evaluamos? y ¿Para qué evaluamos? Una vez clarificadas estas dos cuestiones, concretarán ¿Qué evaluamos? y ¿Cómo evaluamos? Toda evaluación es un proceso participativo sistematizado donde el contenido a evaluar es la propia participación que permite con ello construir el sentido y significado de la participación.

6. La participación lúdico-festiva en el marco de tradiciones.

La celebración de fiestas populares y tradicionales en el centro educativo, en un grupo del tiempo libre, etc. constituye un rasgo identitario de dicho centro en relación con el entorno (barrio, ciudad) y puede estar explícito en el proyecto educativo u otro.

Es necesario tener en cuenta que participe toda la comunidad y según la magnitud del centro, se pueden asignar diversos grados de protagonismo a un grupo u otro según la actividad prevista. La planificación se concreta con la asignación de tareas y responsabilidades a las diversas personas que forman parte del centro, teniendo en cuenta criterios de edad, especialización, disponibilidad y predisposición ante las tareas a realizar. Por ejemplo, en una escuela, el alumnado de segundo de educación infantil trae algún alimento para compartir con el resto de compañeros de parvulario para celebrar el final de curso con un aperitivo; en una escuela el alumnado de primero escoge un nombre para su *grupo clase* y lo escenifican para el resto del centro el día que

celebran la fiesta mayor desvelando la sorpresa. Cuando este alumnado hace sexto curso, para celebrar el carnaval se quedan una noche en el centro para decorarlo en relación con el nombre de su *grupo clase*.

En estos casos, la tarea de planificación a nivel de centro es continuada a nivel de ciclo o nivel, con influencia de los tutores, monitores o responsables, quienes adaptan y singularizan el proyecto a las peculiaridades de cada grupo.

Una modalidad organizativa utilizada en centros consiste en la formación de comisiones que se especializan en la realización de una parte del trabajo, manteniendo contactos periódicos de coordinación con el resto del equipo educativo. Sea cual fuere la opción organizativa adoptada, resulta fundamental que exista una instancia que realice funciones de coordinación y de unificación de criterios. Los equipos directivos son conscientes de la necesidad de reconocer y agradecer el esfuerzo de quienes se implican en la organización y el desarrollo de la actividad.

La participación de las familias constituye un factor clave del éxito de la actividad a la vez que un indicador del logro de los objetivos que la impulsan. Existen, no obstante, diversas maneras de concebir la participación. En algunos casos, se les invita a asumir un papel activo en toda la celebración, en otros casos, en colaboraciones puntuales como la contribución de decorar el centro, traer bebidas o comida, libros para compartir, preparar y/o participar en un baile tradicional o un espectáculo, etc. La participación implica comunicación. Los centros deben establecer mecanismos regulares de comunicación con las familias que sean atractivos, comprensibles y ágiles. La definición de tareas a realizar, la interactividad y otros elementos favorece un tipo de relación.

En los ejemplos que poníamos de participación lúdico-festiva a nivel del centro, metodológicamente impulsamos la participación infantil con estrategias de construcción del *yo* para construir un *nosotros* como *grupo clase* dentro de la comunidad escolar, potenciando la autoestima, potenciando la convivencialidad, trabajando habilidades sociales de darse a conocer al resto de clases y comunidad educativa, etc.

Referente a la participación de las familias, los niños y niñas son conscientes de la importancia de ser responsables y contribuir desde su núcleo familiar en el éxito de las celebraciones de escuela o asociación de tiempo libre. Metodológicamente usando estrategias potenciando la autoestima, la perspectiva social, la capacidad para transformar el entorno, habilidades sociales y para la convivencia.





7. La participación solidaria y comprometida. Proyectos de aprendizaje-servicio.

En nuestros contextos hemos de promover proyectos de participación solidaria y el aprendizaje-servicio es un método para unir el aprendizaje con el compromiso social.

Educativamente es importante resaltar que, además de hacer un servicio a la comunidad, es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, porque los chicos y chicas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

En definitiva, el aprendizaje-servicio es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.

Se puede contribuir a hacer un entorno mejor, por ejemplo, arreglando el parque cercano a su escuela, aliviando la soledad de los abuelos y abuelas o contando cuentos a niños y niñas más pequeños. Pero es importante que este tipo de experiencias se caracterice por una decisión institucional, y no solo ocasional, de promover el valor de la solidaridad y desarrollar en los y las estudiantes actitudes de servicio, de compromiso social y participación ciudadana. Ya sea que las actividades de servicio propuestas sean voluntarias u obligatorias, son asumidas formalmente por la conducción educativa, y forman parte explícita de la oferta de la institución.

Para desarrollar una actividad participativa de aprendizaje-servicio se pueden seguir las etapas que propone el Centro promotor aprendizaje y servicio (2015). Estas son⁴:

4 Centro promotor aprendizaje y servicio. [en línea]. [consulta: 7 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.aprenentatgeservei.org/versions.php?l=18>

- *Etapa 1 Elaboración del borrador*
Definir por dónde empezar, analizar cómo está el grupo y cada uno de sus miembros, determinar un servicio socialmente necesario y establecer los aprendizajes vinculados al servicio.
- *Etapa 2 Establecimiento de relaciones con entidades sociales*
Identificar a las entidades con las que colaborar, plantear la demanda y llegar a un acuerdo.
- *Etapa 3 Planificación*
Definir los aspectos pedagógicos, definir la gestión y la organización, definir las etapas de trabajo con el grupo.
- *Etapa 4 Preparación*
Motivar al grupo, diagnosticar el problema y definir el proyecto, organizar el trabajo que se llevará a cabo, reflexionar sobre los aprendizajes de la preparación.
- *Etapa 5 Ejecución*
Realizar el servicio, relacionarse con personas y entidades del entorno, registrar, comunicar y difundir el proyecto y reflexionar sobre los aprendizajes realizados.
- *Etapa 6 Cierre*
Reflexionar y evaluar los resultados del servicio realizado, reflexionar y evaluar los aprendizajes conseguidos, proyectar perspectivas de futuro y celebrar la experiencia vivida.
- *Etapa 7 Evaluación multifocal*
Evaluar el grupo y a cada uno de sus miembros, evaluar el trabajo en red con las entidades sociales, evaluar la experiencia como proyecto de ApS y autoevaluarse como persona educadora.
Implica continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suma una articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico.

8. La participación política en las estructuras de decisión de las organizaciones.

Los NNA han de tomar parte en aquellas decisiones que tengan que ver con ellos. En las instituciones educativas se toman decisiones que atañen a la infancia y en muy pocas ocasiones los NNA toman partido, como mucho son informados y/o consultados. Uno de los ejemplos de la historia de la pedagogía donde los niños y las niñas lideraban las decisiones desde la autogestión era “la Comunidad Justa” de Kohlberg. Teniendo como referencia esta institución, se ha de impulsar que los niños y las niñas tomen



parte de los órganos-estructuras de decisión de las instituciones. Tomar parte en estos órganos es ser influyente en la gobernanza de la institución y en las políticas que se definen y articulan. Este tipo de participación lleva implícita una participación representativa y la participación democrática. Esto conlleva que el grupo de NNA se encontrará para reflexionar y deliberar sobre el funcionamiento y actividades de la institución, identificando ideas y propuestas que consideren que pueden mejorar y hacer evolucionar la institución. Es todo un ejercicio de concienciación y de corresponsabilizarse del proyecto colectivo. En definitiva, esta práctica les ayuda a convertirse en críticos con la política y agentes involucrados en la conversación, la confrontación, proyección y la reforma.

Implicar a los niños y las niñas en los órganos de decisión pasa porque primero de todo, los referentes de la gobernanza de la institución reconozcan a los niños y niñas como miembros activos dentro de la organización. Desde este convencimiento será posible actuar coherentemente, es decir, hacerlos partícipes de las decisiones que definen la institución. Seguidamente, se lleva a la propuesta al grupo de niños y niñas, o a todos los grupos que formen la institución, se les informa de lo que significa y qué implica para que estos la analicen y la valoren para tomar una decisión. En caso de que la decisión sea afirmativa y se comprometen a formar parte, elegirán los representantes que asistirán a estos órganos y a los que trasladarán sus inquietudes y propuestas. Para ello, el grupo de niños y niñas deberá definir espacios de encuentro para analizar y deliberar sobre la institución. En estos los representantes podrán informar de los temas tratados y explicar los porqués de las decisiones tomadas. También será una buena oportunidad para recoger las opiniones y posicionamientos como colectivo. Y en caso de que sea una institución con un número muy grande de niños y niñas a lo mejor han de plantearse constituir una plataforma de representantes de diferentes grupos de edad. Sea como sea, lo importante es que se organicen para dar contenido y sentido a su participación. Así, la institución será definida y gobernada por todas las personas implicadas.

Estas prácticas participativas permiten articular la participación desde los principios teóricos y metodológicos que fundamentan que los niños y niñas tomen parte de su vida cotidiana dentro de las instituciones educativas. En el siguiente capítulo, vamos a adentrarnos en estrategias y actividades que permitan a personas adultas y niñas y niños pensar y definir la participación. Siendo artífices del cambio cultural alrededor de la participación infantil, reto entre los retos.

III. PARTE OPERATIVA





9. Pensando y acompañando la participación. Construyendo un estilo propio desde la reflexión práctica

Necesitamos una revolución colectiva en torno a la participación infantil. Revolución que nos ha de llevar a dar un giro de 180° a la participación infantil. Este debería empezar por cuestionarnos la percepción que tenemos de la infancia y de nuestra relación con ella o de esta con las personas adultas. Pero también, por el concepto que tenemos de participación unos y otros, así como de cómo generemos y retroalimentemos el proceso de la revolución. Esta revolución no se puede hacer en solitario, indiscutiblemente han de ser partícipes todos los agentes implicados: niños, niñas y personas adultas. Sin esta premisa cualquier intento de cambio será altamente dificultoso y poco fructífero.

Cuando pensamos en una revolución, no lo hacemos en mayúsculas donde se incluye la dimensión mundial o globalizadora. Está aún por llegar, pero llegará, es cuestión de tiempo. De momento, impulsemos revoluciones a escala institucional o territorial para que después sea posible animar a otros a iniciarlas, así la suma de muchos otros hará posible el sueño de una REVOLUCIÓN COLECTIVA EN PRO DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.

La cuestión es ¿cómo caminar hacia la revolución? o ¿cómo revolucionarnos? Los primeros pasos de cualquier revolución se sostienen a partir de la reflexión de la realidad que vivimos y de la realidad que soñamos. Podemos trazar un camino que nos permita ir alcanzando pequeños avances que vayan optimizando la participación infantil en el marco de la institución. A continuación, nos adentraremos en una propuesta de estrategias de reflexión alrededor de la participación infantil dentro de una institución educativa. Un conjunto de prácticas que quieren invitar al colectivo adulto y al colectivo niños y niñas a redefinir su proyecto educativo donde la participación infantil tome más relevancia y fuerza dentro de la cotidianidad de la infancia.

Esta propuesta se sostiene en nueve ejes temáticos. Estos son:

- 1. Identificando las prácticas participativas, nuestros espacios para la participación infantil.**
- 2. Definiendo al niño y la niña participativos, la representación de la infancia.**
- 3. Reconociendo el grupo, fotografía grupal. Sentimiento de pertenencia.**
- 4. Tomando decisiones de forma participativa e inclusiva.**
- 5. Organizando la participación infantil. El diagrama organizativo.**
- 6. Planificando una acción participativa. La línea del tiempo.**
- 7. Deliberando, definimos las condiciones del diálogo.**
- 8. Participando en proyectos, proyectando la participación.**
- 9. Valorando la participación.**

Estos ejes temáticos quieren invitar a educadores, educadoras y niños y niñas a repensar la participación sumergiéndose en procesos de análisis, reflexión e identificación de elementos que permitan avanzar dentro de la institución educativa. La propuesta de actividades está pensada para que tanto las personas adultas, por un lado, y los niños y las niñas por otro, o ambos colectivos conjuntamente, se cuestionen y revisen la participación. Por lo tanto, las actividades pueden desarrollarse dentro del colectivo adulto (equipo educativo del centro), dentro del colectivo niños-niñas (grupo) y dentro de una comisión mixta (personas adultas-niñas/niños).

Creemos firmemente que el reto de avanzar en la participación infantil, ha de llevar a los dos colectivos (adulto e infantil) a encontrarse para avanzar juntos. Tomando parte niños y niñas junto a personas adultas será más fácil el despertar de la revolución colectiva en pro de la participación infantil.

No hace falta que se trabaje la propuesta de ejes en el orden propuesto, ni todas a la vez, sino que cada equipo educativo, en función de su punto de partida, su realidad y sus necesidades de avance, concretará por dónde empezar.



1. Identificando las prácticas participativas, nuestros espacios para la participación infantil

Esta propuesta tiene la finalidad de invitar principalmente al equipo educativo, pero también se puede desarrollar con niños y niñas o con equipos mixtos (infancia, jóvenes y personas adultas), a hacer un ejercicio de introspección pensando en la propia experiencia en relación a la participación y reflexionando sobre el pasado, el presente y el futuro. Puede realizarse a nivel personal y posteriormente a nivel grupal compartiendo su experiencia. La actividad que proponemos es:

“Nuestra mochila de experiencias” (Actividad 5 y Anexo actividad 5)

Objetivos

- Tomar conciencia de la propia experiencia en relación a la participación.
- Compartir experiencias de la relación de cada educador o educadora en relación a la participación.
- Analizar las diferencias de participación infantil vividas por los educadores/as y las actuales de los NNA.
- Definir posibles mejoras en la participación infantil.

Contenidos

- Yo y la participación. En la familia, la escuela y el barrio.
- Nosotros y la participación. En la familia, la escuela y el barrio. Coincidencias y divergencias.
- Educadoras y NNA y participación. Posibles mejoras.

Material

- Fotocopias de las preguntas para cada participante.

Desarrollo

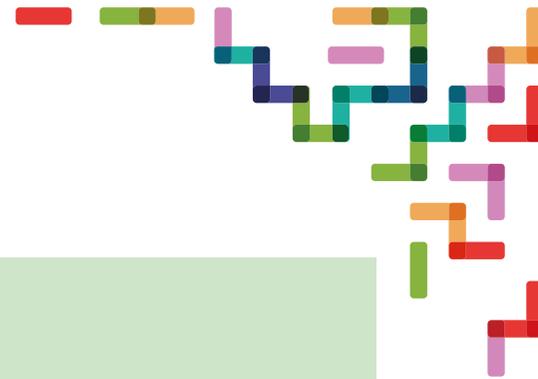
- Se reparte a cada participante una hoja con las preguntas de la actividad "Nuestra mochila de experiencias" (Anexo actividad 5).
- Se pide que cada persona a nivel individual haga un ejercicio de introspección pensando en la propia experiencia en relación a la participación. Reflexionando en silencio y escribiendo sobre el pasado, el presente y el futuro.
- Posteriormente a nivel grupal se comparte oralmente su experiencia.
- Según el tamaño del grupo, se puede pensar en la conveniencia de hacer previamente al trabajo en gran grupo, un trabajo por pequeños grupos de tres a cinco personas para compartir.

2. Definiendo al niño y la niña que participan, la representación de la infancia

Esta propuesta tiene la finalidad de invitar a representarse al niño y a la niña como persona participativa con capacidad crítica y comprometida. Así como identificar y acordar las competencias que impulsarán en los procesos de formación participativa que favorecerán el tomar parte dentro de los diferentes espacios e iniciativas de la institución. Personas adultas e infancia han de poder representarse la figura de la infancia participativa y qué competencias dan forma a su identidad.

Objetivos

- Tomar conciencia de las características de los niños y las niñas como ciudadanía activa.
- Analizar las competencias y potencialidades de una ciudadanía participativa y comprometida.
- Definir las diferentes estrategias para desarrollar las competencias del ser participativo.



Contenidos

- Los niños y las niñas, ciudadanía del presente del aquí y del ahora. Características.
- Las competencias de una persona participativa y comprometida.
- Estrategias para desarrollar las competencias participativas.

Material

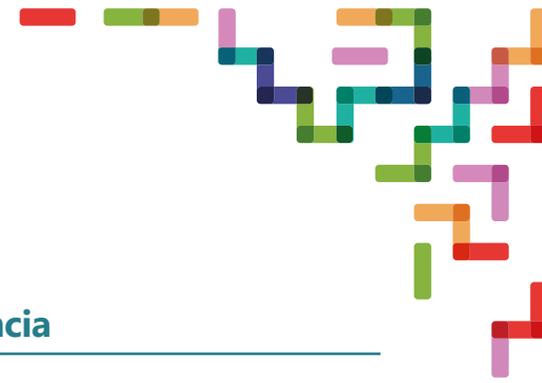
- Papel de embalar medida de persona.

Desarrollo

- Se forman grupos de entre tres y cinco personas, es importante que sea un número impar. A cada grupo se reparte un papel de embalar del tamaño de una persona y rotuladores. Cada grupo representará en el mural la figura humana. Uno de los integrantes del equipo se estirará encima del papel para que otro integrante del equipo dibuje-repase su perfil.
- Al finalizar, se les facilita las indicaciones de qué deben hacer. Estas son: "Entre todos los integrantes del grupo tienen que representar en la figura humana que han dibujado aquellas características y competencias de un ciudadano o ciudadana participativo cuando acaba la escuela obligatoria". Previamente se piden unos minutos de silencio para que cada participante pueda pensarlo individualmente.
- Pasados esos minutos el grupo pasa a compartir, deliberar y consensuar aquellas características y competencias que comparten que debería tener una persona participativa. Pasándolas a dibujar y representar encima de la figura humana. Se les propone e invita a actuar con creatividad y atrevimiento a la hora de ilustrar las ideas y competencias que han consensuado y que creen importantes como grupo. En caso de desacuerdos también pueden dejar constancia o representarlo.
- En función del tiempo que se disponga para la actividad, se les puede pedir que en el exterior de la figura anoten aquellas estrategias y/o prácticas que pueden formar las competencias de esta persona participativa. Es decir, identificar qué haríamos para favorecer el desarrollo de estas competencias.
- Una vez que todos los grupos han representado su ciudadano o su ciudadana participativa, se colgarán los murales para que

todos los dinamizadores y dinamizadoras puedan consultarlos. A continuación, por grupos de trabajo y de forma ordenada irán rotando por los otros "retratos robots participativos". La finalidad de este momento, es que cada grupo analice y piense alrededor de la caracterización y competencias que han destacados otros. Se repartirá a cada grupo unos *post-its* para que puedan hacer consideraciones, preguntas o felicitaciones si lo desea al grupo que las propone. Para cada mural se dedicarán entre 3 y 5 minutos.

- La actividad finaliza cuando el grupo se reencuentra con su mural y con las anotaciones que el resto del grupo han hecho al respecto. En unos cinco minutos analizarán las cuestiones que les plantean, así como pueden incorporar nuevas competencias que han descubierto y valorado en otros retratos robot. Al acabar se abrirá un turno abierto para cruzar preguntas y consideraciones que se han anotado, buscando clarificarlas conjuntamente. También es un momento para poder destacar características y competencias que les han sorprendido, en las que han coincidido, en su representación gráfica o en cualquier detalle que les permita compartir elementos reflexivos.
- Es muy importante que esta dinámica finalice con un tiempo para que el gran grupo pueda identificar las competencias que comparten como más importantes en una persona participativa. Así, en la pizarra o en otro retrato robot pueden listar las competencias que comparten como más relevantes y que creen que en su función de acompañar e impulsar la participación infantil han de poder desarrollar y potenciar. A la vez que las anotan, pueden imaginar prácticas, estrategias, actividades y acciones que permitirían el ejercicio y desarrollo de esa competencia en concreto.
- A partir de esta actividad las personas participantes tendrán consensuadas las competencias que son deseables en una persona participativa y comprometida. Competencias que en el marco de la relación educativa serán responsables de impulsar y acompañar en su desarrollo y potenciación. Así, el equipo educativo sabe que de forma intencional estas competencias son centrales en las prácticas y actividades que planifica. En definitiva, el equipo educativo habrá definido que niño y niña quiere formar en participación.



3. Reconociendo el grupo, fotografía grupal. Sentimiento de pertenencia

Si queremos potenciar el sentirse parte de un grupo, este se construye por tener proyecto de acción propio con el cual los miembros del grupo se sienten responsables delante de sus compañeros, compañeras y delante del conjunto del grupo.

Inicialmente se trata de realizar un ejercicio de autoconocimiento del grupo a partir de poner de relieve algunos aspectos de la manera de ser de cada uno de los y las participantes, reconociendo aspectos comunes y divergentes con los otros. Es importante que cada uno tome conciencia de uno mismo, de saber qué piensa, qué valora, qué hábitos tiene, qué cualidades humanas se aprecian y llegar a descubrir muchos otros aspectos que configuran la propia personalidad.

Objetivos

- Favorecer la apertura entre los y las participantes.
- Visualizar aspectos comunes y divergentes del grupo.
- Tomar conciencia de pertenencia a un grupo.

Contenidos

- Reflexión sobre los aspectos comunes y divergentes del grupo.
- Toma de conciencia de pertenencia a un grupo.

Material

- Inicialmente no es necesario ningún material, pero sería interesante hacer un escrito final como elemento de memoria colectiva para recurrir a él en caso necesario.

Desarrollo

Es una actividad sencilla que se puede desarrollar en una sesión.

La persona que dinamiza informa al grupo de que dará consignas para visualizar aspectos comunes y divergentes del grupo y tomar conciencia de pertenencia a un grupo con personalidades distintas, pero con un posible proyecto en común a desarrollar a partir de las distintas capacidades de los miembros del grupo.

Esta dinámica se puede desarrollar en un grupo nuevo para romper el hielo o en uno ya formado para tomar conciencia de la posibilidad de desarrollar un nuevo proyecto en común, según la realidad del grupo se pueden dar unas u otras consignas para que se agrupen los y las participantes.

Ejemplos de consignas:

- Año/mes de nacimiento
- Lugar de nacimiento (barrio, ciudad, país, etc.)
- Lenguas que habla
- Escuela/curso
- Actividades extraescolares realizadas
- Instrumentos que toca
- Animales que tiene
- Profesión que querría ejercer
- Tipos de cargos realizados en distintos contextos e instituciones
- Tipos de participación en proyectos
- Temas que les preocupan de su ciudad (o de su centro educativo)

Después de cada consigna, los y las participantes se agrupan y posteriormente se abre un pequeño debate en voz alta para analizar lo que ha pasado y expresar alguna anécdota u otra.

Una vez realizadas las consignas previstas se pide a los y las participantes que piensen consignas que les interesan.



Una vez terminada esta fase de la actividad se pide a las personas participantes que se agrupen de nuevo según una consigna que nos facilite la división del gran grupo en pequeños grupos, según el número de participantes se pueden hacer más o menos grupos de aproximadamente cinco participantes.

Se les pide que habiendo hecho un reconocimiento del grupo, piensen qué “fotografía grupal” ha surgido a partir de la actividad y escriban una definición que concrete el sentimiento de pertenencia del grupo.

Los distintos grupos ponen en común los resultados surgidos y se abre un debate.

La “secretaría” de cada grupo se junta para escribir una única definición como elemento de memoria colectiva para recurrir a él en caso necesario.

Según lo que va surgiendo del grupo, el/la dinamizador/a plantea la siguiente afirmación: “El grupo lo construimos entre todos y todas; significa que aquello que somos y que hacemos individualmente también repercute en la formación del grupo”⁵ y les pide a los pequeños grupos que expliquen lo que significa.

Por último, se les pide que resuman en tres puntos aquello que todos y todas habrían de aportar al colectivo para que se pueda considerar un verdadero grupo.

4. Tomando decisiones de forma participativa e inclusiva

La herramienta que presentamos permite identificar los diferentes tipos de decisiones que se toman en el grupo (decisiones tanto formales como informales o aquellas que se toman sin proceso inclusivo y en cambio deberían tenerlo). Permiten también identificar quién está incluido o excluido en los procesos de toma de decisiones. Esta estrategia ayudará a encontrar elementos que frenan la inclusión de todos/as en la toma de decisiones⁶. Esta actividad también es recomendable realizarla conjuntamente, personas adultas y NNA, en relación horizontal.

5 Puig, J.M., Martín, X.; Escardíbul, S., Novella, A.M. (1997). Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats. Barcelona: Graó, p. 174 Frase adaptada de la actividad “Del “jo” al “nosaltres”.

6 Estrategia metodológica utilizada por Roger Hart (2011) y su equipo (CERG) en el proyecto Article 15 Resource Kit (módulo 6) Recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <http://crc15.org/kit/>. Si la utilizas, puedes compartir comentarios de tu experiencia en el espacio recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <http://crc15.org/share-resources/>.

Objetivos

- Identificar qué decisiones se toman en la actividad diaria del grupo.
- Mejorar los procesos de toma de decisiones conjuntas.
- Visualizar las posibles desigualdades entre miembros a la hora de tomar decisiones.

Contenidos

- Toma de decisiones participativa e inclusiva.
- Sistematización de los procesos de elección/decisión.
- Reflexión sobre las desigualdades por género, edad, y características de la personalidad.

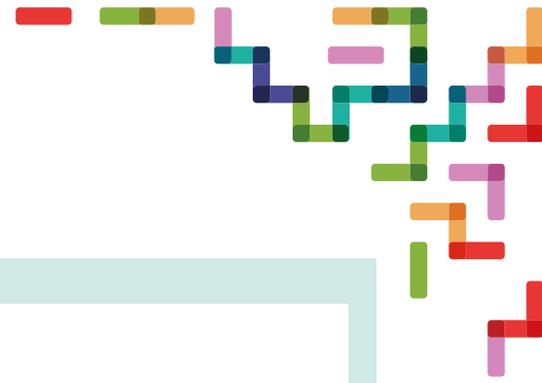
Material

- Papel de embalar grande o cartulina, rotuladores y lápices de colores, *gomets* o *post-its* de diferentes colores, cinta adhesiva o pegamento.

Desarrollo

El primer paso es realizar una lluvia de ideas en el grupo grande (*grupo clase*), con el objetivo de identificar todas aquellas decisiones que se toman (en el centro, en la escuela o en la clase). Hay que ir listándolas en una cartulina grande o papel de embalar, o bien en la pizarra. En función del tiempo que se quiera dedicar a la actividad, se pueden priorizar entre las top 5-10 actividades/decisiones que el grupo ha identificado. Para priorizar las actividades se puede realizar una votación a mano alzada. Algunos ejemplos de estas actividades a identificar son:

- ¿Quién elige a los delegados/delegadas/representantes/líderes?
- ¿Quién decide quien tiene diferentes cargos?
- ¿Quién decide cómo nos sentamos en el aula?



- ¿Quién decide cómo se utiliza el patio?

Una vez priorizadas las decisiones que se quieren trabajar, se divide el gran grupo en pequeños grupos de 4 a 6 personas (los grupos pueden estar integrados por personas adultas y NNA conjuntamente). En pequeño grupo, se dibujará la tabla para la toma de decisiones. La tabla tendrá al menos 10 columnas y suficientes filas como decisiones se hayan listado en la lluvia de ideas. En la primera columna, se listan las decisiones/acciones resultantes de la lluvia de ideas previa, una decisión en cada fila. En la primera fila, se ubicará para cada columna, a los colectivos que forman el *grupo clase* o *grupo escuela* en función de su edad y género.

A continuación, se crea una leyenda para identificar cuánta gente de cada colectivo (género y edad) participa en cada decisión concreta. Por ejemplo, un *gomet* verde significa que todos en ese colectivo (género y edad) participan en la toma de la decisión; un *gomet* azul significa que solo las personas con un cargo (líderes, representantes) de cada colectivo participa en la decisión.

El siguiente paso será analizar y comparar las columnas y las filas para encontrar patrones de inclusión o exclusión en la toma de decisiones.



Mirando cada columna, habrá que fijarse en si hay algún colectivo que participa más, o menos que los demás, en la toma de ciertas decisiones. Mirando las filas, podemos analizar si hay algunas decisiones que son más, o menos participativas, que otras. Por último, habrá que comparar las tablas elaboradas por todos los grupos. Los otros pequeños grupos, ¿han llegado a los mismos resultados? Si no, ¿por qué? En este momento se debaten los resultados entre los diferentes grupos. Hay que asegurar que todos los miembros entienden cómo leer e interpretar la tabla. Este es un ejemplo de una tabla de toma de decisiones⁷

Las preguntas clave para analizar la tabla pueden ser:

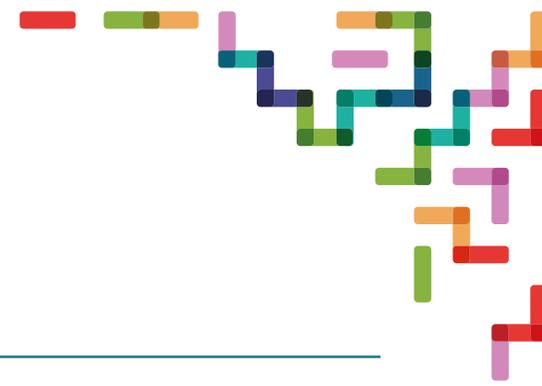
- Mirar cada columna de arriba abajo, ¿hay algún colectivo por género o edad que participa más, o menos que otros, en la toma de decisiones?
- Mirar a lo largo de cada fila, ¿hay actividades o decisiones específicas que son más, o menos, participativas que otras?
- Comparar las tablas de los diferentes grupos, ¿han llegado todos los grupos a los mismos resultados? ¿Por qué algunos sí y algunos no?

Tras el análisis de la tabla, se inicia el debate para identificar las áreas de mejora en los procesos de toma de decisiones que afectan a todos y todas. En pequeño grupo, de nuevo, hay que desarrollar soluciones para cada casilla de la tabla que sugiera una mejora. Esto puede hacerse pegando un *post-it* con la sugerencia de mejora en cada casilla de la tabla. Hay que preguntarse: ¿Qué estrategias utiliza el grupo para tomar decisiones? ¿Estamos todos y todas de acuerdo en que esta es la mejor manera de tomar la decisión? ¿Por qué sí/no?

Por último, hay que reflexionar sobre cuál sería la apariencia de una tabla de toma de decisiones "ideal" y los cambios que hay que hacer para lograrlo.

Nota: algunos temas pueden ser sensibles y por ello difíciles de hablar en voz alta, habrá personas que no se sientan cómodas. Puede ser difícil visualizar que algunas personas no forman parte en la toma de ciertas decisiones. Es importante recordar que cuando la información es honesta y clara, el grupo podrá mejorar y tomar mejores decisiones conjuntamente. Todo el mundo debe estar comprometido a hacer cambios para tener un grupo más participativo e inclusivo en la toma de decisiones.

⁷ Estrategia metodológica utilizada por Roger Hart (2011) y su equipo (CERG) en el proyecto Article 15 Resource Kit (módulo 6). Recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <http://crc15.org/kit/>. Si la utilizas, puedes compartir comentarios de tu experiencia en el espacio recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <http://crc15.org/share-resources/>.



5. Organizando la participación infantil. El diagrama organizativo

Esta estrategia ayuda a los NNA a reflexionar en cómo pueden autoorganizarse y también a pensar en cómo se crean roles entre los miembros del grupo. Ayuda al grupo a identificar y reflexionar sobre las relaciones de poder entre miembros (bien sea entre los mismos NNA o entre persona adulta y NNA) para encontrar formas en las que todos los miembros del grupo, sin importar edad, sexo o características de la personalidad, puedan tener influencia en la toma de decisiones.

Objetivos

- Identificar a los miembros que tienen un rol específico dentro del grupo.
- Entender las relaciones de poder entre miembros de un grupo.
- Equilibrar la balanza de poder en la estructura organizativa del grupo.

Contenidos

- Cómo los individuos y los cargos se relacionan dentro del grupo.
- Participación inclusiva.
- Reflexión sobre las desigualdades por género, edad, etc.

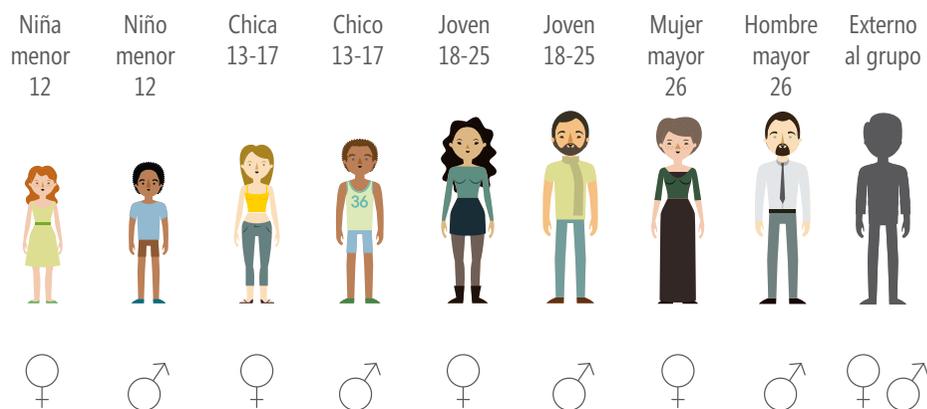
Material

- Símbolos o imágenes móviles, papel de embalar grande o cartulina, rotuladores y lápices de colores, *gomets* o *post-its* de diferentes colores, cinta adhesiva o pegamento.

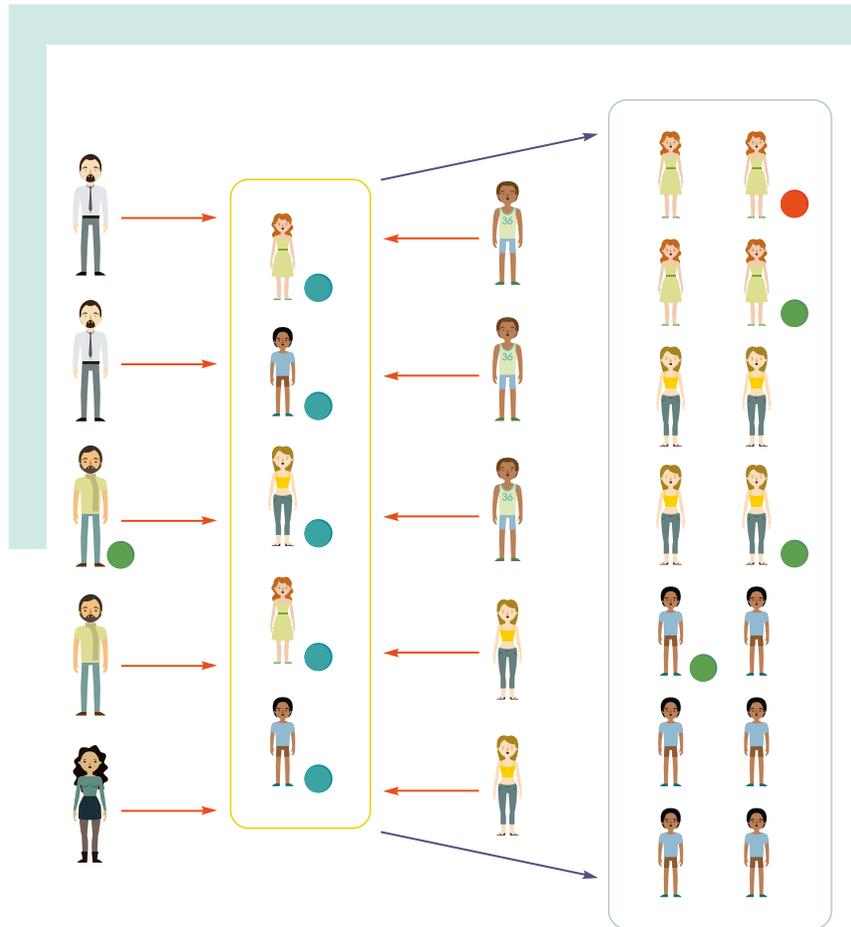
Desarrollo

El primer paso es la preparación. Hay que crear símbolos para representar a todas las personas involucradas en el grupo. Tienen que dibujarse en pequeñas piezas de papel o cartulina móviles para permitir que los símbolos puedan moverse y cambiarse de sitio antes de acordar la ubicación final de cada uno. Estos símbolos deben mostrar, al menos, la edad y el género de la persona.

El segundo paso, es la identificación. Es especialmente importante pensar sobre cada individuo del grupo, en función de si es líder, un delegado/una delegada o representante, tiene un cargo, participa en un consejo municipal, participa en una experiencia de tiempo libre, etc. También es importante reflexionar sobre posibles ejes de desigualdad en el grupo (etnia, necesidades educativas especiales, clase social, etc.). Una vez identificadas las funciones posibles de los individuos, hay que crear nuevos símbolos, formas o *gomets* para mostrar a qué miembros le ponemos esa "etiqueta" (p.e. *gomet* verde: tiene un cargo de comedor; *gomet* azul: es el delegado o delegada; *gomet* naranja: es miembro de un consejo infantil municipal).



Seguidamente, el *grupo clase* se divide en grupos pequeños de entre 4 y 6 personas. Trabajar en pequeño grupo permitirá explorar y comparar diferencias entre miembros del grupo desde su experiencia personal. En pequeño grupo, hay que colocar los símbolos preparados en una superficie plana (cartulina o papel de embalar) en el suelo o en una mesa. Se organizan los símbolos creando



un diagrama para mostrar subgrupos, cargos, comités, consejos, miembros en general que no desarrollan una actividad específica de forma regular. Todos los subgrupos deben identificarse en el diagrama, así como su función dentro del grupo.

Por último, cuando el pequeño grupo está conforme con el diagrama, hay que empezar a reflexionar y añadir al diagrama los tipos de relaciones que existen entre los miembros, utilizando líneas de colores y flechas. Primero se reflexiona sobre los tipos de relaciones posibles y se decide una leyenda para cada una:

-  **Participa**
(se une a las actividades del grupo)
-  **Coordina**
(instaura y organiza actividades de grupo)
-  **Dinamiza** (Lidera discusiones y se comunica entre los miembros)
-  **Aconseja**
(Da consejo, asesora, sugiere,...)

Leyenda de tipología de las relaciones

Ilustración 5: ejemplo de diagrama organizacional del grupo

Los colores representan el tipo de relación, mientras que las flechas representan la direccionalidad de la relación. Por ejemplo, tanto líderes como miembros pueden participar en un comité (flecha con dos cabezas), pero solo uno de los miembros dinamiza las discusiones/debates/asambleas (flecha con una cabeza). También se puede jugar con el grosor de las líneas, que puede representar la fuerza de la relación. También se pueden dibujar círculos alrededor de grupos si todos están involucrados.

A continuación, llega la reflexión conjunta. Todos los pequeños grupos se unen de nuevo en un gran grupo (o *grupo clase*) y debaten en torno a las siguientes preguntas:

- ¿De dónde viene esta estructura? ¿Hay alguna razón por la que nuestro grupo está estructurado de esta forma? ¿Están todos los miembros participando en esta discusión o sería mejor separarse en pequeños grupos para permitir que todo el mundo tenga la oportunidad de hablar?
- ¿La estructura de nuestro grupo es similar a las estructuras de los grupos de personas adultas? ¿Por qué es diferente?
- ¿Es así como todos y todas queremos que sea la estructura organizativa de nuestro grupo?
- ¿Cuáles son los patrones de poder en nuestro grupo? ¿Hay personas que están más “a cargo” que otras? ¿Por qué?
- ¿Cómo podemos asegurar que todo el mundo está informado e implicado en la organización y gestión del grupo?

Para finalizar, en la discusión conjunta, se pide a todos los miembros que imaginen su grupo “ideal” y animar a dibujar el diagrama con la estructura organizativa más inclusiva, clara y justa para todos los NNA. Una vez elaborado el diagrama ideal, pueden desarrollar un plan para hacer los cambios necesarios en la estructura actual de su grupo.

6. Planificando una acción participativa. La línea del tiempo

Normalmente son las personas adultas quienes organizan y calendarizan el día a día de los NNA. Si pretendemos instaurar una experiencia participativa real, los NNA también tienen algo que decir en relación a cómo organizar su tiempo. Algo tan sencillo como la estrategia de la línea del tiempo ayuda a articular la participación a largo plazo y a que los niños y niñas prioricen sus objetivos y aprendan a planificar. También les ayuda a estar ubicados en el tiempo. Es una forma de visibilizar las actividades y las responsabilidades para alcanzar los objetivos propuestos grupalmente. Se refuerza la asunción de responsabilidades y compro-



misos comunes. Sirve también para que todas las personas participantes estén informadas del funcionamiento y el estado de la experiencia. Pueden realizar esta actividad, personas adultas y niños y niñas en una relación horizontal.

Objetivos

- Hacer visibles las actividades y objetivos que se proponen como grupo y tomar conciencia de la temporalidad del proyecto.
- Mantener informados a todos los NNA de las fases, actividades y objetivos de proyecto común para que todos y todas se sientan parte del proceso.
- Reflexionar en cómo se tienen que organizar las actividades en los diferentes momentos de su día a día y priorizar objetivos.
- Visibilizar los logros del grupo ergo desarrollar la interdependencia positiva.

Contenidos

- La sistematización/articulación de la participación en el espacio-tiempo.
- Planificación y priorización.
- Estrategias para llegar a la realización de un objetivo.

Material

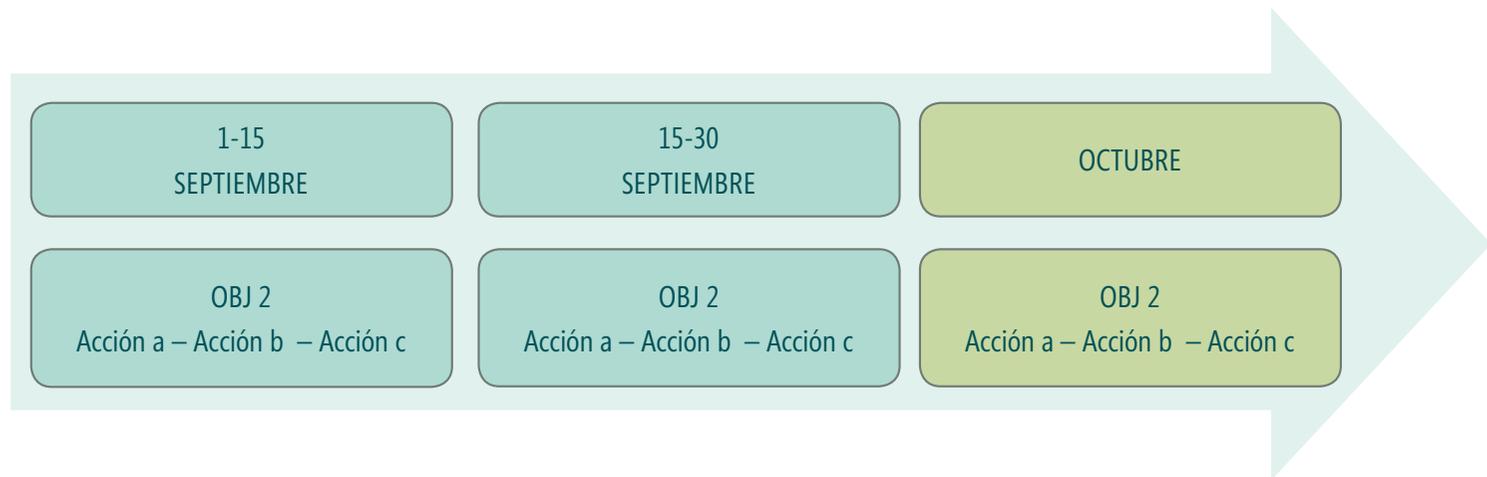
- Papel de embalar o cartulinas, lápices de colores o rotuladores, *post-its* o *gomets*.

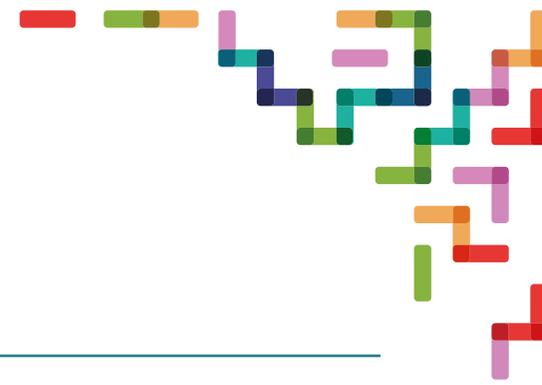
Desarrollo

- En primer lugar, el *grupo clase* debe definir unos objetivos comunes con diferentes acciones y actividades concretas para

conseguirlos (p.e. Objetivo: cambiar las reglas del uso del patio. Acciones: (1) leer la normativa del centro, (2) asamblea con la clase de los/las "mayores" y llegar a un acuerdo sobre los usos del patio, (3) llegar a un acuerdo con la Directora, etc.). Para ello, la clase se divide en grupos pequeños de cinco personas. Cada grupo decidirá un objetivo y planificará las acciones para conseguirlo. Lo escriben y/o dibujan en una cartulina. En esta actividad, las personas adultas (educadores y educadoras) pueden ser un grupo pequeño más (de 4 o 5) o bien ser un miembro más en alguno de los grupos de NNA.

- Seguidamente, cuando todos los grupos han finalizado la formulación de su objetivo, y desarrollado las acciones para llegar a él, lo exponen al *grupo clase*.
- Se cuelga la línea del tiempo diseñada por los NNA en una de las paredes del aula. La línea del tiempo visualiza los meses que quedan por delante (días y festivos si así lo quieren los NNA).
- Tras la exposición, el *grupo clase* decide conjuntamente la priorización y temporalización de los objetivos y emplazan la cartulina en la línea del tiempo.
- La línea del tiempo está viva, por tanto, se pueden ir colgando *post-its* con anotaciones de lo que pasó ese día, imágenes, fotografías, dibujos, etc. con el objetivo de que, a final de curso, se pueda visualizar lo que ha pasado, los retos, dificultades y logros.





7. Deliberando, definimos las condiciones del diálogo

Una de las fundamentaciones para una buena convivencia basada en la participación de los diferentes integrantes de una comunidad es la de desarrollar procesos de diálogo adecuados. En estos ejercicios queremos favorecer el diálogo como elemento esencial.

Objetivos

- Tomar conciencia de las condiciones del diálogo.
- Practicar el diálogo.

Contenidos

- Estrategias para hacer un buen diálogo.
- Reflexionar sobre las condiciones del diálogo.

Material

- Fotocopias de las preguntas y frases inacabadas, una por persona participante.

Desarrollo

Esta actividad consta de distintos ejercicios: iniciamos con preguntas y frases inacabadas sobre el diálogo, continuamos con un juego de “discusión con paráfrasis”, y terminamos presentando un conjunto de proposiciones normativas o recomendaciones que deberían regular la práctica del diálogo.

Iniciaremos esta actividad reflexionando brevemente y de manera individual a partir de unas preguntas y frases inacabadas. Las utilizaremos para facilitar la reflexión sobre la naturaleza y los problemas presentes en el diálogo y para iniciar un debate que amplíe las nociones que sobre todo esto tienen los NNA que los motive a continuar investigando. Primero se responde individualmente o por

parejas y después se irán leyendo, comparando y comentando las respuestas a cada cuestión o frase inacabada.

Responde las preguntas y frases inacabadas siguientes:

- El diálogo es...
- El diálogo es positivo si...
- ¿Qué dificultades encontramos cuando dialogamos con las otras personas?
- Cuando dialogamos, ¿Hemos de ser siempre sinceros? ¿Por qué?
- ¿Qué exigirías a una persona que quisiera dialogar contigo?
- ¿Qué te exigirías a ti misma/o?
- El objetivo del diálogo es...
- Piensa situaciones en las que el diálogo favoreció la solución de una situación y en otras en las que su falta la perjudicó
- Di qué opinas de esta afirmación: "El diálogo es imposible, siempre gana el más fuerte"
- ¿Puede haber una correcta realización de un proyecto de participación si no se siguen las condiciones de un buen diálogo?

Continuamos con el juego de "Discusión con paráfrasis" para conseguir una comprensión adecuada de lo que los interlocutores y las interlocutoras expresan y con ello facilitar un diálogo en el cual las razones de cada persona se crucen y se enriquezcan. Para organizar el ejercicio, el dinamizador o dinamizadora dividirá el grupo en pequeños grupos de unas tres personas. Una de estas actuará como observadora, pero solo intervendrá cuando no se cumplan las reglas del juego. También es la encargada de controlar el tiempo. Las dos personas que quedan discutirán durante cinco minutos sobre un tema que ellas escojan. Pasados estos cinco minutos, se formará otra pareja, de manera que todos y todas hagan una vez de observadores y dos veces de participantes en el diálogo. Cuando se hayan desarrollado los tres diálogos, el grupo se reunirá para evaluar el ejercicio y comentar las dificultades y la importancia práctica de lo que han realizado.

La clave del ejercicio está en estas reglas o condiciones:

- Una de las personas participantes iniciará la discusión dando su opinión sobre el tema que se trata.



- A continuación, otro/otra participante habrá de repetir o parafrasear aquella opinión respetando el sentido que le daba su compañero o compañera.
- Si el sentido de la frase no se ha desfigurado, la persona que la va a expresar en su versión original le dará su confirmación diciendo "Es verdad".
- Cuando esto sucede, la participante o el participante que ha sabido repetir correctamente la frase podrá dar ahora su propia opinión y contestar.
- A continuación, su interlocutor repetirá su frase intentando no desfigurarla, y así sucesivamente.
- Si quien emitió la frase u opinión no considera acertada la paráfrasis, la otra persona participante lo tendrá que volver a intentar y, si no lo consigue, pedirá a su compañero o compañera que haga el favor de repetirla.

Continuamos la actividad presentando un conjunto de proposiciones normativas o recomendaciones que habrían de regular la práctica del diálogo. Pretendemos que sea una ayuda explícita y minuciosa que permita mejorar las competencias dialógicas de los participantes y las participantes. Esperamos que esta propuesta se pueda utilizar como guía y criterio para conducir y evaluar las experiencias que propondremos, así como otras que se puedan realizar. Sobre todo, se trata de que los participantes y las participantes contrasten su práctica de diálogo en tutorías, asambleas, consejos infantiles y juveniles, y en otras situaciones con estas normas ideales del diálogo que hemos propuesto. Confiamos en que facilitar el conocimiento de estas recomendaciones pueda ser una ayuda para mejorar las competencias comunicativas de los participantes y las participantes.

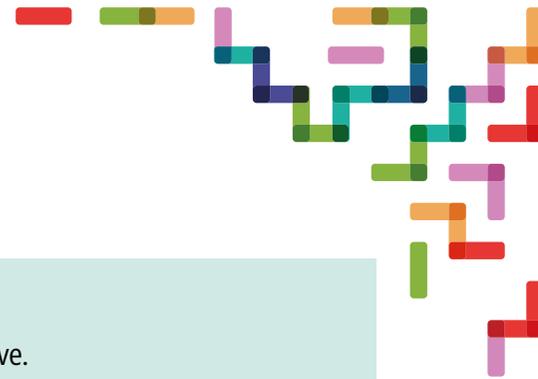
Se pueden realizar distintas metodologías como:

- Lectura individual y después un comentario colectivo de cada uno de los puntos para asegurar que se han comprendido y que se ha percibido su transcendencia.
- Realizarlo por parejas y se les pide que escojan o que se repartan los diferentes puntos y que inviertan o que escriban dos diálogos sobre el mismo tema. En un diálogo se mostrarán los errores que se pretenden eliminar y en el otro se presentarán la misma conversación sin errores. Estos diálogos se leerán y se comentarán colectivamente. Si se quiere, también se pueden representar.
- A continuación, presentamos unas cuantas sugerencias que pueden ayudar a mejorar las habilidades dialógicas.

Diez recomendaciones para dialogar mejor:



1. Para dialogar es necesario que los interlocutores y las interlocutoras tengan la voluntad de contribuir al entendimiento y a la solución de los problemas que se tratan.
2. Para dialogar es necesario que se quieran entender y no se enrollen.
3. Para dialogar es necesario que respeten la verdad y no digan mentiras.
4. Para dialogar es necesario que se respeten mutuamente y no haya agresividad ni dogmatismo.
5. Para dialogar es necesario mirar a los interlocutores y las interlocutoras cuando hablan y prestarles atención.
6. Para dialogar debe haber predisposición para escuchar los puntos de vista y las razones de las otras personas hasta entenderlas.
7. Para dialogar debe haber predisposición para expresar correctamente los propios puntos de vista.
8. Para dialogar debe haber predisposición para pensar sobre las razones que nos presentan nuestros interlocutores y nuestras interlocutoras.
9. Para dialogar debe haber predisposición para modificar los propios puntos de vista.
10. Para dialogar debe haber predisposición para buscar alternativas aceptables para todos los interlocutores y las interlocutoras, adaptarlas y llevarlas a la práctica.



Se pide a las y los participantes que:

- Señalen en cada una de las recomendaciones anteriores la palabra o expresión que consideren clave.
- Buscar ejemplos que han vivido o que conocen por los medios de comunicación en los cuales no se hayan cumplido algunas de estas recomendaciones. Buscar también otros casos en que el respeto a estas normas haya beneficiado el diálogo.
- De entre las recomendaciones anteriores, ¿cuáles cumples más fácilmente y cuáles son más difíciles de conseguir?

Evidentemente siempre se pueden utilizar este tipo de ejercicios a partir de lo que surja de realizaciones concretas del grupo o para juzgar situaciones de diálogo que se dan en cualquier ámbito social.

8. Participando en proyectos, proyectando la participación

La participación en proyectos posibilita que los niños y las niñas dejen de ser consumistas de propuestas educativas para pasar a ser agentes activos en la definición y desarrollo de iniciativas que proyectan en su vida cotidiana. Ser responsables de una acción donde su implicación es fundamental desde las primeras fases de definición y concreción hasta su ejecución. Aquí la participación ya no solo implica hacer cosas con palabras, sino que implica pasar a la acción siendo partícipe de la transformación de la realidad. Los niños y las niñas proyectistas invitan al colectivo adulto a definir cómo acompañar estos procesos impulsando el desarrollo de las competencias de ciudadano y ciudadana participativos. En esta ocasión, vamos a proponer el desarrollo de un proyecto que lleve por reto optimizar su participación en la institución. En el mismo proceso los niños y las niñas estarán aprendiendo a participar participando.

Objetivos

- Identificar una necesidad sentida alrededor de la participación dentro de la institución educativa.
- Definir los objetivos y/o retos que se proponen desarrollar.
- Planificar como se va a desarrollar el proyecto para alcanzar los objetivos que se proponen.
- Iniciar el desarrollo del proyecto para ir avanzando en la participación infantil.

Contenidos

- El tema del proyecto. Identificando y definiendo las necesidades que van a abordar.
- Los objetivos. Concreción y significación de los retos.
- La planificación del proyecto. La línea del tiempo.
- El desarrollo del proyecto.

Material

Será concretado por los y las participantes, en función de cómo decidan desarrollar cada una de las fases identificadas para alcanzar los objetivos que se proponen.

Desarrollo

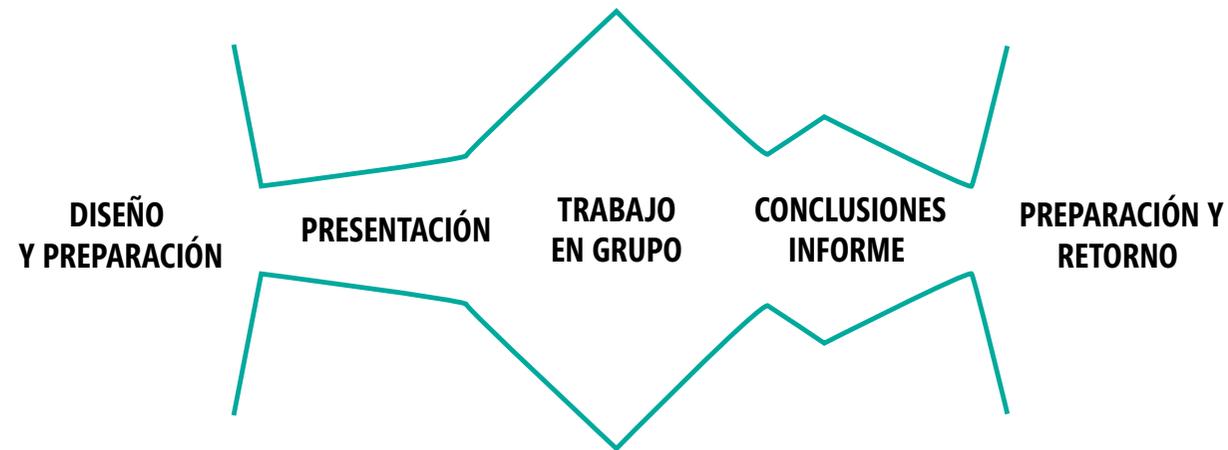
Esta actividad se puede desarrollar en varias sesiones de trabajo, incluso puede ocupar todo un curso. A continuación, se van a definir las diferentes fases en que se podría desarrollar, teniendo en cuenta que el equipo educativo o grupo de niños y niñas decidirán el tiempo que dedican a cada fase.

1. Identificamos la necesidad. ¿Qué queremos mejorar de nuestra participación? ¿Por qué?
2. Definimos el proyecto ¿Qué nos proponemos? ¿Hasta dónde queremos avanzar?
3. ¿Cómo vamos a avanzar? ¿En qué tiempo? ¿Haciendo qué? (línea del tiempo).
4. Pasamos a la acción organizada.
5. Abrimos espacios de deliberación y seguimiento.
6. Llegamos a la recta final.

De alguna forma cada una de estas fases requiere un tiempo de obertura donde indagar y mirar las diferentes y múltiples oportunidades que nos da para poder ir cerrando para concretar decisiones que se operativizarán, para de nuevo entrar en una siguiente fase que abre un nuevo escenario con diversas opciones para entrar en la necesidad de concretar para cerrar. Y así de forma



progresiva, cuestionándose diferentes posibilidades y opciones, tomando decisiones deliberadas y argumentadas para pasar a la acción práctica. La siguiente figura quiere representar estas fases de apertura y cierre para avanzar.



Fuente: <http://blocs.gencat.cat/blocs/AppPHP/qualitatdemocratica/files/2013/02/gràfic2.jpg>

FASE 1. Identificamos la necesidad. ¿Qué queremos mejorar de nuestra participación?

En un primer momento, mediante la técnica de la doble columna los y las participantes van a listar aquellos aspectos que funcionan y con los que están satisfechos de su participación y aquellos otros que consideran que se podrían mejorar.

A partir de la columna de elementos a mejorar de su participación, van a ordenarlos a partir del criterio de importancia. Así, los numerarán del 1 al X asignando el número 1 a aquel aspecto que consideren más urgente o relevante. Para hacer esta priorización pueden hacerlo primero de forma individual, en un segundo momento en parejas intentando ponerse de acuerdo, después en

cuartetos para después pasar a una agrupación de ocho integrantes (dos cuartetos juntos). Llegado este momento es importante que, a partir del consenso, los y las participantes establezcan la priorización y los porqués que rodean a éstas. Es conveniente que haya una deliberación interna alrededor de los temas que han priorizado.

El grupo puede decidir trabajar solo una de las temáticas que han priorizado o trabajar más de una en formato de comisiones o pequeños grupos. Si fuese así, cada grupo podría desarrollar su proceso de proyecto aplicando los pasos que se desarrollaran a continuación.

FASE 2. Definimos el proyecto ¿Qué nos proponemos? ¿Hasta dónde queremos avanzar?

Identificada la necesidad o aspecto en que se quiere avanzar, es conveniente indagar sobre el tema, definirlo, explicarlo y darle significado. Se trata de que, como grupo, establezcan una significación colectiva. De alguna forma, han de ponerse de acuerdo en qué entienden por el tema que trabajan y por qué se proponen abordarlo. De alguna manera han de definir el objeto de estudio, aquello que se proponen. Y llegados a este punto, han de redactar los retos que quieren alcanzar, qué se proponen alcanzar o hasta dónde se imaginan que quieren llegar. De alguna forma han de poder soñar cómo sería la situación ideal donde este tema quedaría superado o en él que se avanzaría. Entre el mundo adulto diríamos que han de elaborar los objetivos.

De alguna forma, sería contestar a los siguientes interrogantes:

- Nuestro proyecto es... (título).
- Como grupo definimos este aspecto de la participación como...
- Y alrededor de él nos proponemos los siguientes retos/sueños/logros...

FASE 3. ¿Cómo vamos a avanzar? ¿En qué tiempo? ¿Haciendo qué? (línea del tiempo).

El grupo ha definido el marco de la acción y en esta tercera fase, todos y todas sus integrantes comparten sus claves y elementos esenciales. Ahora pasan a la fase de cuestionarse y concretar cómo lo van hacer. Es decir, ¿Qué conjunto de acciones tienen que hacer para lograr aquello que se han propuesto?

Esta fase se desarrolla siguiendo las indicaciones que se han dado en una de las actividades anteriores "Planificando una acción participativa. La línea del tiempo". De alguna forma el grupo tiene que imaginar mediante qué acciones o actividades va a avanzar y tiene que concretarlo en un calendario, en una secuencia temporal.



También sería pertinente recurrir a la lluvia de ideas como una oportunidad para imaginar diferentes alternativas de acciones para atender aquello que se han propuesto. Es el momento de la creatividad y del ingenio, todo es posible de entrada, han de poder lanzar diferentes y variadas posibilidades. Una vez que todo el grupo ha aportado elementos de acción, pasarán a su priorización, pero en esta ocasión, a partir del análisis y deliberación de ver cuál o cuáles de las propuestas lanzadas es más conveniente desde la perspectiva del grupo. Llega el momento de concretar, de optar por dos o tres posibilidades que sean realmente abordables por el grupo. Cuando hayan elegido qué hacer, deberán concretar al máximo el cómo hacer, identificando cada uno de los pasos que tienen que seguir para alcanzar su objetivo-reto. En esta concreción, se identificará también quién o quiénes se van a responsabilizar de qué. Y, como se ha indicado anteriormente, en qué secuencia de tiempo se va a trabajar. Aquí sería posible recurrir a la metodología del The World Café (<http://innovationforsocialchange.org/metodologias-para-la-innovacion-social-el-world-cafe/>)

Una vez concretadas las cuatro acciones que se proponen desarrollar, hace falta profundizar en los cómo más pequeños y específicos que les llevará a la máxima secuencia de acciones y pasos. Así, se organizarán cuatro grupos de trabajo, cada grupo pasará por cuatro mesas conversacionales que planteará cada una de las acciones por profundizar:

- Acción 1 "XXXXXXX". Mesa 1
- Acción 2 "YYYYYYYY". Mesa 2
- Acción 3 "WWWWW". Mesa 3
- Acción 4 "ZZZZZZZ". Mesa 4

Cada mesa tendrá un mantel (papel de embalar) donde estará la acción a concretar y dónde los diferentes grupos irán anotando o ilustrando sus ideas del cómo se debería desarrollar esa acción a partir de qué propuestas específicas (se facilitarán rotuladores de colores). Se distribuirá un grupo por cada mesa. Y tendrán el primer diálogo. Durante cinco minutos debatirán y generarán ideas alrededor de la cuestión que tienen. Al finalizar denominarán un anfitrión o una anfitriona. Este no se moverá de la mesa, y el resto de integrantes irán rotando -a la izquierda- por las otras mesas. Todos los grupos tendrán cinco minutos para elaborar propuestas por cada acción que se encontrarán. Alguno de los y las integrantes del grupo marcará el momento de la rotación.

El anfitrión o la anfitriona será quien presentará el tema al grupo, expondrá en cada grupo que llega las aportaciones que hasta ahora los otros grupos han elaborado y, en caso necesario, facilitará los elementos procedimentales para mantener el diálogo constructivo (centrará el debate, pedirá concreción y/o elaboración, marcará el tiempo, etc.). Es importante que recuerden que la finalidad es sumar ideas, dar forma y buscar el consenso. Además, se han de identificar como agentes activos, no solo en la elaboración de las ideas, sino también reconocerse como los responsables máximos en la generación de cambios y optimizaciones.

En el momento que vuelven a reencontrarse, el anfitrión o anfitriona y su grupo de origen, será el último diálogo, pero ahora con el fin de dar forma al posicionamiento del gran grupo. Así, la persona anfitriona explicará brevemente cómo ha evolucionado el tema, qué ideas han aportado y desarrollado y juntos hilarán las ideas y propuestas que recojan el pensamiento y sentimiento del gran grupo. Es importante que lo formulen como si fuera el texto definitivo de la planificación de su acción dejando constancia de todo aquello que tienen que hacer para alcanzar el reto.

Es necesario que esta línea del tiempo sea dibujada en un mural que esté presente dentro del grupo, que sea visible para todos y que recoja aquello que han acordado. Es un recurso que permite situarse en los compromisos y responsabilidades que han acordado, siendo posible hacer un seguimiento de las acciones.

FASE 4. Pasamos a la acción organizada + FASE 5. Abrimos espacios de deliberación y seguimiento.

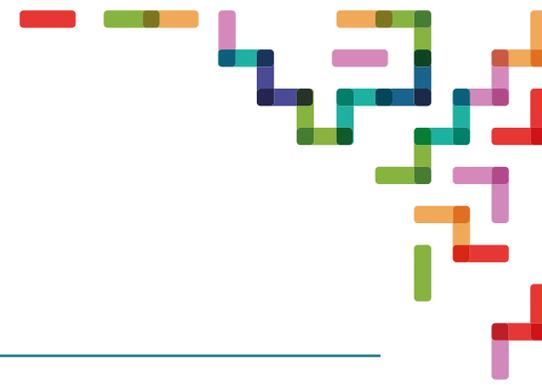
En esta fase del proyecto, es necesario combinar la acción participada con espacios de encuentro para deliberación y seguimiento. De alguna forma, los y las integrantes del grupo desarrollarán la acción o acciones acordadas para avanzar en el reto que se han propuesto, pero necesitan de tanto en tanto parar para compartir cómo va el proceso, cuáles son los avances que van logrando y las dificultades que se van encontrando. Es una oportunidad para revisar y repensar aquello que acordaron, teniendo la posibilidad de ajustar algunos de los aspectos acordados en función de aquello que va aconteciendo. También es una oportunidad para poder ir visibilizando los logros e ir valorando la progresión del trabajo. Para compartirlo con otras personas y nutrirse con otras aportaciones o puntos de vista.

Una de las estrategias para la deliberación –hacer cosas mediante la palabra- sería la asamblea, tal como se proponía en el capítulo anterior.

FASE 6. Llegamos a la recta final.

Para finalizar, de acuerdo con lo que han acordado y dentro del tiempo establecido, han de poder visualizar los resultados, mostrando y compartiendo con el resto de la comunidad aquello que han logrado y cómo lo han hecho. Por ello, sería interesante organizar algún tipo de encuentro en un espacio público donde exponer todo lo alcanzado no solo para proyectar su gran éxito en materia de participación, sino que, también, para animar a otros grupos de participantes, haciéndoles ver que es posible el cambio y el avance, así como alcanzar aquello que se proponen.

En este momento de cierre, pero de inevitable apertura de nuevos retos, han de concretar o visualizar estrategias para hacer seguimiento de aquello que han logrado. De alguna forma, la fase 5 como espacio de deliberación ha de quedar abierta para valorar los progresos o retrocesos que van formando parte del proyecto que han soñado. Es el momento para que los sueños formen parte de la cotidianidad.



9. Valorando la participación

Una de las claves para interiorizar la participación es participar en su evaluación, es pensarla. Es la incorporación de tiempo y espacios para parar, pensar y hablar de participación. Esta actividad metacognitiva supone la posibilidad, desde la revisión de las experiencias, de hacer un salto para hablar del concepto, de sus condiciones, de nuestra relación con ella y de los sentimientos y emociones que nos genera. Incorporar momentos dentro del grupo de participantes para la metaparticipación supone parar el hacer del grupo y centrarse en valorar la participación con la finalidad de revisarla desde la experiencia vivida y con el propósito de optimizarla para transformarnos como grupo, reforzando la relación que mantenemos con ella y la incidencia que genera.

Objetivos

- Revisar las prácticas participativas.
- Identificar elementos que refuerzan la participación del grupo y aquellos que han de revisar-optimizar.
- Construir una manera de entender la participación y su presencia dentro del grupo.
- Expresar qué les aporta y significa la participación a nivel individual.

Contenidos

- La participación dentro del grupo. Construyendo un modelo u opción.
- Los elementos que facilitan la participación, elementos que se han de reforzar.
- La incidencia de la participación a nivel individual.

Material

Será concretado por los participantes. Sería interesante tener un documento tipo acta o diario donde el grupo pueda ir incorporando los elementos valorativos que vaya elaborando. Así, quedaría como elemento de memoria colectiva y se podría recurrir a este en los diferentes momentos de valoración.

Desarrollo

Se trata de incorporar espacio para pensar ante la participación. Cuando hablamos de valoración-evaluación se asocia a un proceso final de revisión y cierre. Pero la valoración ha de formar parte del hacer participativo y está siempre presente, dado que es mediante procesos de valoración que tomamos decisiones y regulamos nuestra participación. Por lo tanto, siempre es un buen momento para valorar la participación. Así, la valoración en relación a la participación es un proceso donde existe la combinatoria, a partir de la propuesta de Perramound (2004), de la "reflexión para la participación", "la reflexión en la participación" y "la reflexión desde la participación".

Se puede hacer de muchas formas, desde el acompañamiento que fomente la toma de conciencia, la capacidad analítica y reflexiva, la deliberación y la creatividad. Por lo tanto, una primera estrategia fundamental sería incorporarla en los mismos espacios donde el grupo planifica y/o desarrolla la participación como un microespacio dentro de la asamblea, mediante preguntas facilitadoras que deberíamos ir variando para evitar la repetición y monotonía.

PLANIFICANDO LA PARTICIPACIÓN "Reflexión para la participación"

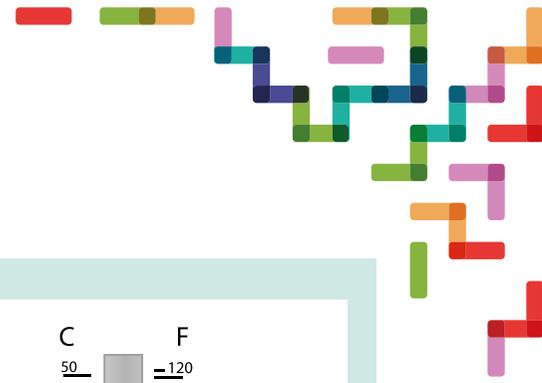
- ¿Qué facilita nuestra participación?
- Entre las experiencias participativas, de cuáles estamos más satisfechos/as, ¿Qué funcionó? ¿Por qué?
- Para garantizar nuestra participación ¿Qué hemos de garantizar? ¿Cómo lo haremos?

EN EL DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN "Reflexión en la participación"

- ¿Cómo va? ¿Qué funciona? ¿Qué podríamos mejorar?
- Identifiquemos tres aspectos que están facilitando el desarrollo de la acción participativa. Y tres aspectos que están dificultándola.
- ¿Se están alcanzando los objetivos? Aquello que se acordó hacer, ¿Puede seguir adelante? ¿Se ha de incorporar algún cambio? ¿Se ha de introducir algún ajuste?

AL FINALIZAR LA PARTICIPACIÓN "Reflexión desde la participación".

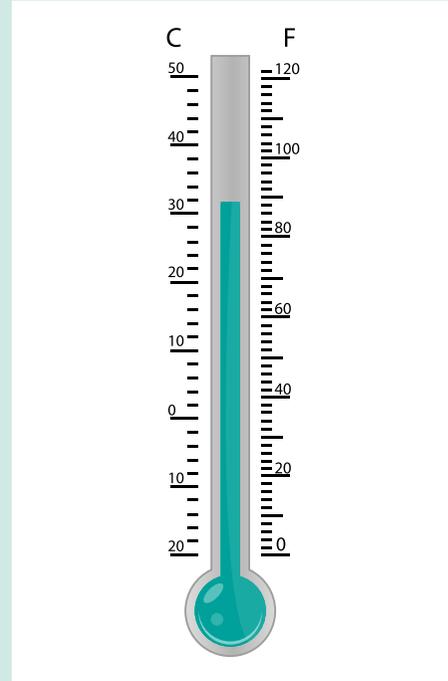
- ¿Cómo ha ido? ¿Qué ha garantizado que el proyecto se haya realizado? ¿De qué estamos más satisfechos? ¿De qué menos? ¿Por qué?
- Si volviésemos a empezar, ¿Cómo planificaríamos la experiencia? ¿Qué mantendríamos? ¿Qué mejoraríamos?



- ¿Qué hemos aprendido en esta experiencia participativa? ¿Por qué? ¿Qué te ha aportado?

Después, mediante prácticas tipo “El termómetro de la participación”, el grupo puede establecer una graduación para evocar su sensación y satisfacción en relación al momento de la participación. La identificación de un número o barómetro serviría como excusa para identificar rápidamente sus sensaciones, pero sería imprescindible abrir un espacio para profundizar en percepciones y opiniones. Es en este espacio deliberativo donde se identifican los elementos para el avance y reflexión. Nuevamente, lanzar preguntas para facilitar adentrarnos en los elementos reflexivos acerca de la participación.

- La técnica del titular, es otra manera de acercarse a la valoración de la experiencia participativa. Se pide a los y las participantes que si tuviesen que hacer una noticia en un periódico o revista sobre la experiencia ¿Qué titular y subtítulo propondrían? Se reparten cartulinas o DIN-A3 para que los titulares sean grandes y puedan exponerse dentro del espacio donde se desarrollan las sesiones del grupo. Se da unos tres/ cinco minutos para que cada participante elabore su titular. Seguidamente se abre un espacio de gran grupo para exponer el titular y explicarlo delante de todo el grupo.
- Otro tipo de estrategia sería “la tela de araña” que se utilizaría en momentos significativos, durante o al finalizar la experiencia. Se invita a los y las participantes a identificar aquel aspecto que está reforzando el desarrollo de la acción o proyecto que han diseñado. Consiste en que entre los y las participantes van a lanzarse una madeja de lana. La persona que tiene entre sus manos la madeja antes de lanzarla piensa en el aspecto que valora más de la acción participativa y por qué. Antes de lanzar la madeja a otro compañero u otra compañera, sostiene el hilo de la lana que dibujará una línea hasta el/ la siguiente participante que repetirá el procedimiento. De esta forma se irá dibujando-tejiendo la tela de araña. Una vez ha pasado por todos los y las participantes, la persona que dinamice tomará la palabra para reforzar algunas de las ideas que se han expuesto y para incorporar aquellos elementos reflexivos que fortalezcan al grupo, dando valor al trabajo hecho y al riesgo de que si aflojan (y se pide a algunos participantes que vayan dando un paso adelante donde la tela de araña se aflojará) o si tensionan (se pide a los participantes que ahora den dos pasos hacia atrás donde la tela de araña se tensionará hasta el punto de poderse llegar a romper) pueden romper el proceso iniciado.

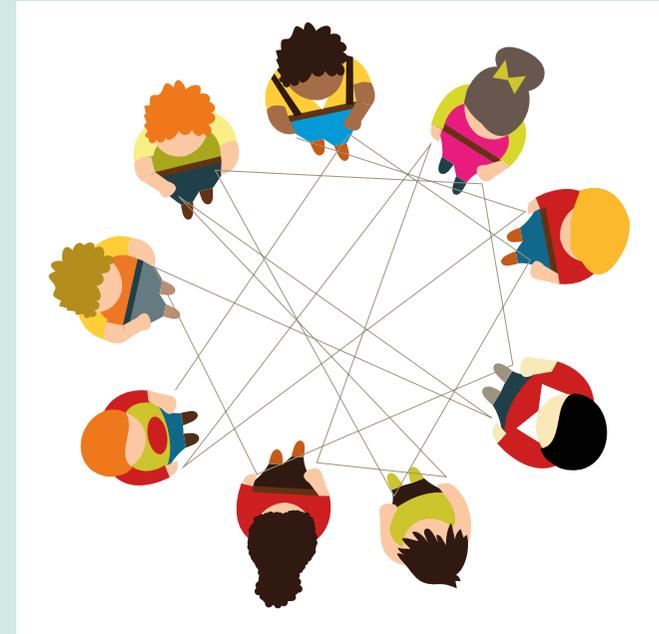


De esta forma tan ejemplificadora se ve cómo lo tejido es una red sólida porque todos y todas aportan y cumplen con los compromisos y responsabilidades para que el proyecto se desarrolle de forma satisfactoria de acuerdo a cómo lo planificaron.

Por último, podríamos recurrir a una sesión monográfica de una asamblea para poder introducir cambios significativos en las prácticas participativas del grupo. También se podrían evaluar cualquiera de las prácticas anteriormente propuestas en este capítulo a partir de un cuestionario muy sencillo. Como, por ejemplo:

- Lo que más me ha gustado de esta acción participativa/ proyecto... ¿Por qué?
- Lo que menos me ha gustado de esta acción participativa/ proyecto... ¿Por qué?
- Lo que he aprendido sobre la participación es... ¿Por qué?
- Si un amigo o amiga me pide opinión sobre cómo participar en un proyecto lo que le diría sería...

La valoración o evaluación es un elemento fundamental en las prácticas y procesos participativos. Nos permite avanzar en la acción y en el desarrollo de las competencias participativas.

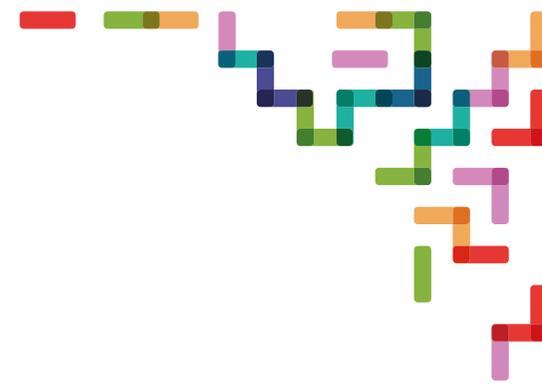




IV. EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN

Desde Educo, consideramos que la participación infantil debe ser:

- **Transparente y honesta** (no engañamos ni manipulamos sus opiniones).
- **Voluntaria** (no forzamos la participación).
- **Respetuosa** (basada en nuestro valor institucional).
- **Pertinencia** (no usamos su participación de manera decorativa. Solo pedimos su participación en los temas que les conciernen).
- **Inclusiva** (buscamos la diversidad de proveniencias, equidad de género).
- **Protectora** (medida protectora en el camino y durante la actividad participativa).
- **Amigable** (no tiene que ser aburrida).
- **Formación del equipo organizador/facilitador.**
- **Rendición de cuentas = participación continua que tiene el seguimiento y retroalimentación (para reflejar el pre, durante, post actividad).**



Ejemplos testimonios en proyectos Educo

“Los niños y niñas diseñan sus escuelas y Comunidades Amigas de la Infancia en Filipinas”

El alumnado de diez escuelas con las que colabora Educo en la región de Bicol, en Filipinas, diseñan sus propios Espacios Amigos de la Infancia. NNA participan en la mejora de la calidad de sus centros escolares junto con el profesorado, la dirección, sus familias y otros miembros de la comunidad. Así, la escuela se convierte en un espacio de todos, donde los niños y niñas, sus protagonistas, encuentran un lugar en el que participan, son escuchados y sus opiniones tienen el mismo valor que las de las personas adultas.

En la Escuela Primaria Sugcad, en Albay, los diez niños y niñas del Supremo Gobierno de Alumnado, el consejo escolar formado por representantes de los estudiantes de primaria, eligieron por unanimidad un proyecto de construcción de instalaciones para lavarse las manos frente a otros de construcción de caminos o reparación de instalaciones de agua existentes, que fueron los que habían seleccionado las personas adultas participantes. Los niños y niñas dijeron que disponer de unos nuevos lavaderos promovería buenos hábitos de salud e higiene personal entre ellos y sus familias. Después de escuchar sus argumentos, el consejo de dirección aceptó la propuesta del alumnado.

De la misma forma, en la Escuela Primaria Abas de Pilar, en Sorsogon, el alumnado y las personas adultas escogieron un proyecto de juegos e instalaciones recreativas a favor del bienestar y el desarrollo de los niños y niñas. Seis NNA, representantes de cada uno de los cursos, escogieron las instalaciones recreativas que les gustaría tener a través de un taller de dibujo. Los pequeños dibujaron toboganes, columpios, barras y redes de bádminton y voleibol.

Además, Educo lleva a cabo en Filipinas el proyecto “Comunidades Amigas de la Infancia” para impulsar y promover la aplicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño* en el ámbito local y avanzar, así, hacia el bienestar de los niños y niñas y la promoción y protección de sus derechos.

Una Comunidad Amiga de la Infancia es aquella que garantiza el derecho de cualquier NNA a influir sobre las decisiones que se tomen en su localidad; expresar su opinión sobre el municipio que quiere; participar en su familia, su comunidad y en la vida so-

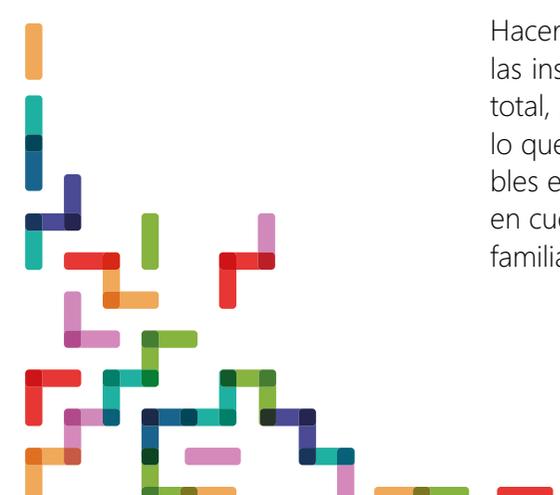
cial; recibir servicios básicos como salud, educación y protección; beber agua potable y tener acceso a servicios de limpieza adecuados; ser protegido de la explotación, la violencia y el abuso; pasear con seguridad por las calles en las que vive; encontrarse con sus amistades y jugar; tener espacios verdes para plantas y animales; vivir en un medioambiente no contaminado; y participar en eventos sociales y culturales. En definitiva, todos los niños y niñas deben ser considerados ciudadanos iguales a los demás, con acceso a cualquier servicio, independientemente de su origen étnico, religión, nivel económico, género o discapacidad.

El proyecto que Educo lleva a cabo en Filipinas tiene el objetivo de contribuir a que se respeten los derechos de la infancia en su entorno más cercano, es decir, su vecindad y su municipio.

Concretamente, el proyecto persigue que los municipios tengan una visión integral de las cuestiones de la infancia y que diseñen planes donde estén coordinados todos los servicios públicos: educación, sanidad, salud, nutrición, seguridad y registro civil, entre otros, y al mismo tiempo apoya a las familias, los barrios y las organizaciones comunitarias para que se organicen y asuman su responsabilidad de respetar los derechos de la infancia y pidan a las autoridades que cumplan con su obligación.

Para conseguirlo, los equipos de Educo trabajan junto con ONG locales, con las personas de los seis municipios de dos maneras: por una parte, fortaleciendo la capacidad de los responsables del Gobierno local para construir y mejorar estructuras públicas –los Consejos locales para la Protección de la Infancia– que cumplan con sus obligaciones a favor de los derechos de la infancia y, por otra parte, fortaleciendo también la capacidad de niñas y niños, sus cuidadores y la sociedad civil para que puedan reclamar estos derechos y se conviertan así en sus garantes.

Hacer que se cumplan los derechos de la infancia requiere la implicación de todos los actores y a todos los niveles: los gobiernos, las instituciones no gubernamentales y la sociedad civil de todos los barangay, municipios, provincias y regiones en el país. En total, 258 barangay de los seis municipios están organizándose mejor para defender y garantizar los derechos de niñas y niños, lo que representa una población de cerca de 170 mil personas. Involucrar a niños y niñas es una de las condiciones indispensables en el proceso de construcción de una comunidad amiga de la infancia. Escucharlos, respetar sus puntos de vista y tenerlos en cuenta seriamente es reconocerlos como los ciudadanos y sujetos de derecho que son. El Gobierno, el barrio, la escuela y la familia deben involucrar a los niños y las niñas.



Una "política" de 15 años

En Bonbon, una pequeña comunidad rural del municipio de **Libon**, en **Filipinas**, encontramos a **Aimee Sesno**. Con tan solo 15 años ya es toda una experta en los avatares de la política local. Ella es la representante de los niños y niñas ante el Gobierno municipal y, como tal, la encargada de trasladar a los políticos las preocupaciones de los más pequeños. Su última "victoria" ha sido conseguir la señalización de un paso de cebra ante la guardería.

A pesar de su juventud, Aimee muestra un gran sentido de la responsabilidad. **"Como representante de los niños y niñas –nos cuenta–, les explico cuáles son los derechos de la infancia y lo que cada uno podemos hacer para evitar abusos y discriminaciones. También les ayudo a que expresen sus preocupaciones y sus deseos de mejora para el municipio. Después, me encargo de hacer llegar sus propuestas e inquietudes al Consejo Local de Protección de la Infancia"**.

Este tipo de consejos son órganos creados en municipios y barangays con el fin de impulsar políticas públicas y planes de acción para la protección y el bienestar de la infancia. Forman parte del proyecto **"Creando comunidades amigas de la infancia"**, que en **Educo** llevamos a cabo en seis municipios de la región de Bicol (Castilla, Pilar, Donsol, Polangui, Libon y Bato), con el objetivo de crear **marcos políticos y trabajar con los Gobiernos locales para asegurar que cumplen su obligación de velar por el respeto de los derechos de la infancia**. Una de las estrategias pasa por **sensibilizar y reforzar las capacidades** de las autoridades y los agentes sociales y **promover la participación** de los más pequeños en la sociedad.

– *"Estamos ayudando al barangay a mejorar"*.



Aimee nos enseña la nueva iluminación instalada en las calles de Bonbon después de su petición ante el Consejo local

En este sentido, Aimee se muestra orgullosa de su último “logro”: conseguir que el barangay haya pintado un **paso de peatones ante la escuela infantil** para proteger la entrada y salida de los más pequeños. Se trataba de una vieja reivindicación de los niños, niñas y las familias, ya que era un punto de riesgo que ponía en peligro la integridad de los escolares. “Además del paso de cebra, **también hemos logrado que se hayan instalado más luces en la calle**. Antes había pocas farolas y muchas no funcionaban”, nos explica, dando a entender el consiguiente peligro de caminar a oscuras a ciertas horas. Pero no todo son reivindicaciones. “Durante las fiestas, organizamos actividades con los niños, como bailes, juegos tradicionales...”, nos comenta antes de concluir: **“Estoy feliz porque estamos ayudando al barangay a mejorar”**.



La niña nos atiende en el patio del Centro de Salud de su comunidad, apoyado por Educo

“El compromiso de Allison” - Nicaragua

A sus 12 años, **Allison López** ejerce de líder de otros niños y niñas más pequeños de su escuela y de su barrio, uno de los más pobres de **Managua** (Nicaragua), a los que explica cuáles son sus derechos y cómo deben defenderlos para que se sientan más seguros y confiados en sí mismos.

Allison cursa primero de secundaria y vive con su madre, su padrastro y su hermano menor en una humilde casa en el barrio Camilo Chamorro de la capital nicaragüense. El único ingreso que percibe la familia proviene del trabajo como barbero del padrastro, que atiende a los clientes en su propia casa.

Ella es la estudiante más destacada del distrito, con un promedio de notas escolares que raya el sobresaliente. Ya de pequeña era inquieta y manifestaba habilidades comunicativas, según nos



Allison atiende a un medio de comunicación durante uno de los talleres organizados por Educo



cuenta su mamá. “Siempre ha sido *hablantina* [parlanchina], de hecho, la clase que más le gusta es la de español”, dice. A los cuatro años ya sabía leer, así es que pasó directamente a primaria sin cursar el preescolar.

Hace dos años participó en un **taller organizado por Educo con niños y niñas de su barrio para trabajar el liderazgo estudiantil y los derechos de la infancia**. Allí se dio cuenta de la dura realidad en que vivían muchos niños y niñas y de su capacidad para cambiar las cosas. “No olvido ese primer encuentro –explica–. Conocí a muchos chavalos y me asombró lo que contaban sobre los problemas en sus barrios, desde la falta de iluminación hasta asaltos”.

El proceso que se lleva a cabo tiene como objetivo estimular el rol activo de los NNA y que tomen conciencia de su condición de titulares de derechos. “Trabajamos con estudiantes de cuarto grado, aseguramos que vayan adquiriendo **habilidades para que conozcan y defiendan sus derechos** en diferentes espacios de participación como cabildos, campamentos, ferias y festivales donde ellas y ellos son los protagonistas”, explica uno de los responsables del proyecto.

Allison es un ejemplo de este proceso. Su destacada participación en aquella primera reunión hizo que fuera elegida por los otros niños y niñas como “comunicadora del distrito”. Con este “cargo”, periódicamente se reúne con grupos de 30 escolares de primaria durante las horas libres para formarles y transmitirles los conocimientos que previamente ella ha recibido en materia de derechos de la infancia. “Son bien curiosos y lo que más les llama la atención es el derecho a la salud gratuita ya que muchos aseguran no tener acceso a un hospital”, dice. A pesar de que su situación personal no es tan dura como la de otros niños o niñas, se siente identificada con los problemas de todos:

– “Los niños y niñas sueñan con un mundo mejor”

También en su escuela Allison ejerce de líder estudiantil y promotora de derechos. Una muestra de ello es cuando alzó la voz para denunciar que solo elegían a niños para delegados de clase. “Yo me quejé, le dije a mi maestro y a los demás compañeros que las mujeres y los hombres deben ser tratados por igual”. Ese día logró que se repitiera la elección y salió elegida.

Testimonios Breves:

- *“Ahora tengo la oportunidad de ayudar” – “En El Salvador, las bandas juveniles son solo una parte de los problemas” dice Adán Bolainez que forma parte del primer Comité Local de Derechos del país en Jayaque. Él confía en que este órgano, contribuya a que “niños y niñas se expresen libremente, tengo la oportunidad de ayudar y lo quiero hacer”.*
- *Los derechos en el aula: En las escuelas de Malí hemos editado un cómic para enseñar al alumnado cuáles son sus derechos, como no permitir abusos o como recibir una atención sanitaria y una educación de calidad entre otros. Es un primer paso para integrar a estas niñas y niños en los comités de gestión escolar y que expresen su voz.*
- *“Nunca pensé que las personas adultas me iban a escuchar”: Joselyn Pinillo vive en uno de los barrios marginales de Guayaquil. El año pasado fue elegida presidenta del Gobierno estudiantil de su escuela: “Antes era tímida pero ahora me gusta participar y tengo más confianza en mí misma. Nunca creí que las personas adultas me iban a escuchar”.*

Consejo de Infancia de Mataró – Catalunya

Desde inicios de 2015, Educo viene colaborando en la formación y puesta en marcha del Consejo de Infancia de Mataró (Catalunya). Un órgano creado con el fin de promover la **participación infantil** en las políticas públicas del municipio. Está formado por el alcalde, los concejales y las concejalas y 24 alumnas/os de 5º y 6º de primaria de las 12 escuelas que participan en el proyecto. Estos ocupan el cargo de *consellers* y actúan en representación de la población infantil de la ciudad.

El Consell se constituyó en enero de 2015 y es una de las actividades que forman parte del proyecto «**Mataró pro infancia**», una iniciativa que impulsamos desde **Educo**. El objetivo es promover los derechos de la infancia e impulsar un modelo de ciudad respetuosa, participativa y amiga de los niños y niñas.

Entre enero y abril, los niños participantes (los 24 *consellers* y 24 más en calidad de suplentes) trabajan el tema escogido para el año: en 2015 los espacios públicos. Así, analizaron el estado de parques, jardines, plazas y calles de Mataró y elaboraron propuestas de mejora que fueron trasladadas al consistorio en la sesión plenaria que el *Consell d'Infants* celebró en abril.



Las propuestas presentadas abarcaban aspectos como la instalación de nuevos equipamientos, la mejor reutilización de espacios o la conservación de plazas y parques, entre otros. De todas ellas, los presentes votaron qué propuestas se consideraban más importantes. El alcalde se comprometió a estudiarlas y a destinar una partida presupuestaria para tal fin, y encargó a los representantes infantiles elaborar un decálogo sobre todo aquello que consideran importante en un espacio público ideal.

“Premio Aprendizaje y Servicio: Un reconocimiento a las escuelas que forman mejores personas” – España

Durante los últimos años estamos asistiendo a una continua revisión de nuestro sistema educativo, de las metodologías que se han estado utilizando y de otras que han aparecido para mejorar la educación y dotarla de un componente más humano y social, una mayor sensibilidad hacia la sostenibilidad ambiental y la equidad de género... en definitiva: de **formar mejores personas**.

Por ello, **Educo**, junto con **la Red Española de Aprendizaje-Servicio y la Editorial Edebé**, impulsa la **convocatoria Premio Aprendizaje-Servicio** dirigida a centros de educación infantil-primaria, ESO-Bachillerato y Formación Profesional, así como a entidades sociales que estén desarrollando prácticas de aprendizaje-servicio.

El **Aprendizaje y Servicio** combina el servicio comunitario dentro del propio currículo académico con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa, fomentar actitudes solidarias para y por la comunidad, enseñar civismo, animar a una implicación social durante toda la vida y fortalecer el bien común de las comunidades.

Hay muchas razones que explican el *boom* del aprendizaje-servicio, pero probablemente la más significativa es que funciona. **El profesorado y educadoras en general relatan mejores resultados académicos y mejor clima de convivencia** cuando aplican esta metodología. Por ello creemos que ha llegado el momento de poner el foco en el aprendizaje-servicio, reconocer su impacto educativo y estimular su divulgación e implementación.

Las **prácticas de aprendizaje-servicio son extraordinariamente valiosas**, al acercar a estudiantes al mundo real: es una manera de **unir éxito educativo y compromiso social**: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. Es sencillo y es poderoso. Y no es un invento, sino un descubrimiento, porque pone en valor buenas prácticas que están ya en el corazón de la educación integral y comprometida, y refuerza el trabajo que educadores y familias realizan con niñas, niños y adolescentes.

Los proyectos ganadores del concurso estatal 2015: *Puedes verlos en <https://aprendizajeservicio.net/premio-aprendizaje-servicio-2015/>*

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

1er Premio: CREECE

CEIP Atalaya. Atarfe (Granada).

Los niños y niñas promovieron la restauración del estado ecológico del mayor estanque de la localidad de Atarfe, arrastrando en la iniciativa a más de mil personas de la localidad.

2º Premio: El trébol de la paz

CEIP Francisco Giner de los Ríos / El Almendral. Mairena de Aljarafe (Sevilla).

El ApS insertado en el proyecto educativo de la escuela: 11 proyectos, cada nivel o ciclo tiene el suyo, apostando por la convivencia y una respuesta solidaria ante la crisis.

Premio Derechos Humanos: Adecuación y mejora participativa de los espacios comunitarios de Nazaret.

Asociación Arca de Noé. Valencia.

40 niños y niñas recuperan una plaza pública y la adecúan para el juego mediante el estampado de juegos populares en el suelo y la regeneración de la zona verde aprovechando los alcorques vacíos.

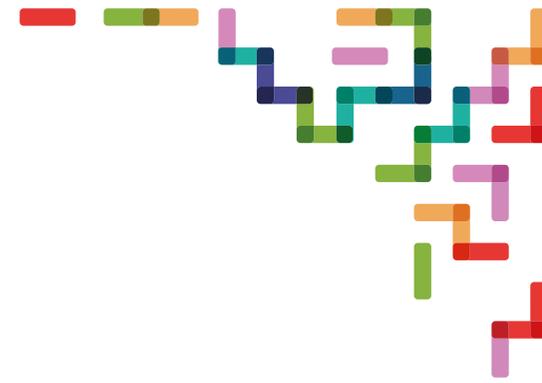
ESO Y BACHILLERATO

1er Premio: ApS Filosofía y Ciudadanía

Colegio San Antonio - Salesianos. Valencia.

102 alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato se forman en ciudadanía para atender servicios de alfabetización digital, apoyo escolar, acompañamiento a personas mayores y atención a la población en riesgo de exclusión social.





2º Premio: Construyendo Sonrisas. Fundación Pioneros

Comunidad de Aprendizaje CEIP Caballero de la Rosa. (Logroño).

27 jóvenes construyen materiales didácticos de madera, juegos con ruedas recicladas y juegos en el patio del colegio para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas de la Comunidad de Aprendizaje CEIP Caballero de la Rosa.

Premio Derechos Humanos: Joves x barri

Institut Margarida Xirgu - Associació Educativa ITACA. L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).

El proyecto pone en práctica 10 talleres lúdicos, comunicativos, saludables, ambientales y artísticos destinados a 232 niños, niñas y jóvenes con un alto riesgo de exclusión social atendidos por la Associació Educativa ITACA.

FORMACION PROFESIONAL

1er Premio: Tijeras que cortan barreras

C.I.F.O. Ayto. de Santurtzi-Talleres Ocupacionales RANZARI.(Bizkaia).

Alumnado del taller de Peluquería-Estética de Formación Profesional Básica, da respuesta a 60 usuarios de los talleres ocupacionales Ranzari de Santurtzi, cubriendo necesidades higiénico-estéticas del colectivo de personas con discapacidad psíquica.

2ºPremio: Cuidem els nostres avis

Escola Solc Nou-Fundació Escola Vicenciana (Càritas). (Barcelona).

Alumnado de Cuidados Auxiliares de Enfermería, colaborando con Càritas, ofrece talleres prácticos de atención domiciliaria a personas mayores, destinados a personas migrantes en riesgo de exclusión que buscan trabajo en este sector.

Premio Derechos Humanos: Chanelar, Sisastrar

Fundación Secretariado Gitano (FSG)-IES Emilio Ferrari. (Valladolid).

Alumnado del Ciclo Formativo de Integración Social del IES Emilio Ferrari colabora con las distintas áreas de intervención de la Federación Secretariado Gitano: educación, acción social, empleo, formación, voluntariado, visibilización, etc.

V. Bibliografía y recursos

EDUCO. (2015). *La emoción de aprender a transformar: Derechos de la infancia y participación*. Disponible en: https://www.educo.org/Educo/media/Imagenes/Publicaciones/La_Emocion_De_Aprender_edicion-electronica.pdf

Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertran, I. (2008). *Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/observatoriodeinfancia/documentos/2009-participacioninfantile.pdf>

CECODAP. (2006). *Participación política de niñas, niños y adolescentes*. Venezuela. Disponible en: http://www.crin.org/docs/GDD_2006_Cecodap.doc

Cobo, I., Franco, P. y Revilla, F. (2004). *Participación Social de la Infancia*. Acción Educativa, Madrid. Disponible en: <http://www.accioneducativa-mrp.org/ninos/nuevo/publicaciones.htm>

Cots, J. (2005). *El derecho a la participación de los niños*. Revista de educación social, núm.4. Barcelona.

Cussianovich, A. (2007). *Los niños y niñas en una sociedad de cómplices*. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/paediatria/v09_n1/pdf/a07v9n1.pdf

Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Ediciones UNICEF-P.A.U., Barcelona.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florencia.



Novella, A. (2011). *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*. XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/124.pdf>

Sauri, G. y Márquez, A. (2013). *La participación infantil: un derecho por ejercer*. Red por los derechos de la infancia en México. Disponible en: http://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Documentos_bibliograficos/nuevos/La%20participaci%C3%B3n%20infantil%20un%20derecho%20por%20ejercer.pdf

Shier, H. (2001). "Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations". *Children and Society* 15:107-117. Los Caminos hacia la Participación (Traducción al castellano) http://www.harryshier.110mb.com/docs/Shier-Caminos_hacia_la_Participacion-Inglaterra-2001.pdf

Trilla, J. y Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. Revista Iberoamericana. Nº 26, monográfico: Sociedad educadora. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie26a07.PDF>

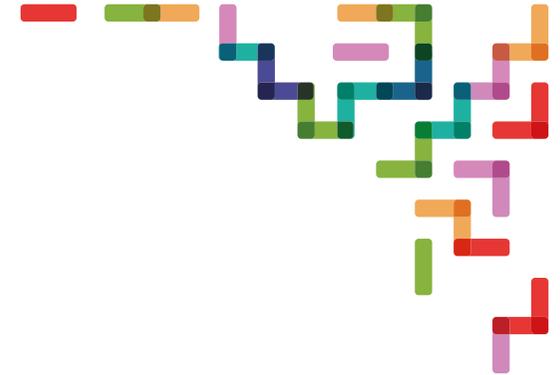
UNICEF. (2005). *Indicadores municipales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: <http://www.ciudadesamigasdelainfancia.org/>

UNICEF. (2002). *Un mundo apropiado para la infancia*. Sesión Especial de las Naciones Unidas. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_build-wffc-sp.pdf

VV.AA. (1999). *Participando, que es gerundio*. Pautas educativas para trabajar la participación infantil. Consejo de la Juventud de España, Madrid. Disponible en: [http://www.cje.org/publicaciones.nsf/ef2e05c02233e9fdc125692b00480008/639c37708ff0ecd7c1256a25003c6a37/\\$FILE/infantil.pdf](http://www.cje.org/publicaciones.nsf/ef2e05c02233e9fdc125692b00480008/639c37708ff0ecd7c1256a25003c6a37/$FILE/infantil.pdf)

Anexos





Anexo actividad 2

Realizaremos de forma individual y colectiva una actividad de interpretación del **artículo 12 de la Convención**.

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.*

Preguntas a formularse:

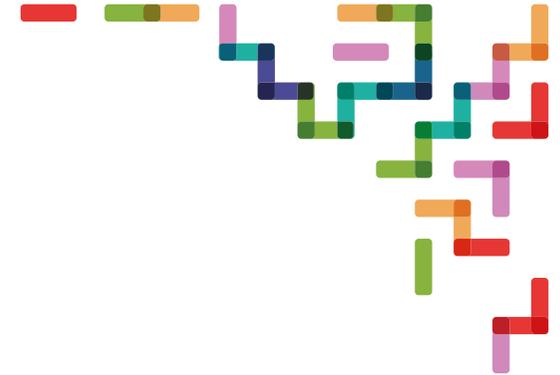
- ¿Cómo interpretas estos puntos del artículo?
- ¿Cuáles son las condiciones para formarse un juicio propio? El punto de vista "adultista" supone que algunos niños, niñas y adolescentes no están en condiciones de formarse su propio juicio. Se confunde la capacidad de formarse su propio juicio con la habilidad de expresarlo.
- ¿Qué quiere decir "todos los asuntos que afectan al niño/niña"? Se refiere solamente a los asuntos de su entorno inmediato o también a asuntos municipales o estatales. Ejemplo: los presupuestos de educación, que por cierto afectan profundamente a la infancia.
- ¿Cómo se relaciona este artículo con nuestra tarea educativa? Invitamos a buscar ejemplos reales y compartirlos con el grupo.
- ¿Qué dicen los niños, niñas y adolescentes?

Ejemplos:

Bintou Sonko, un niño de 12 años de Gambia que representaba al Fórum de la Infancia (UNICEF), declaró a los parlamentarios que los niños y niñas *"querían tener algo que decir en las cuestiones del gobierno"*.

Santiago García Couto, de 15 años y nacido en Uruguay:

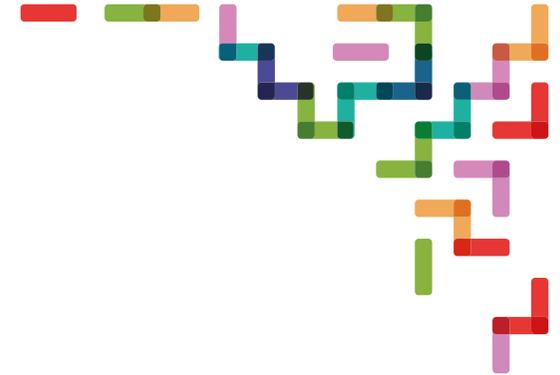
"Nos deben consultar porque nosotros vivimos nuestros problemas y somos los únicos que sabemos las soluciones."



Anexo actividad 3

¿Qué significa para nosotros la participación infantil?

Conclusiones



Anexo actividad 5

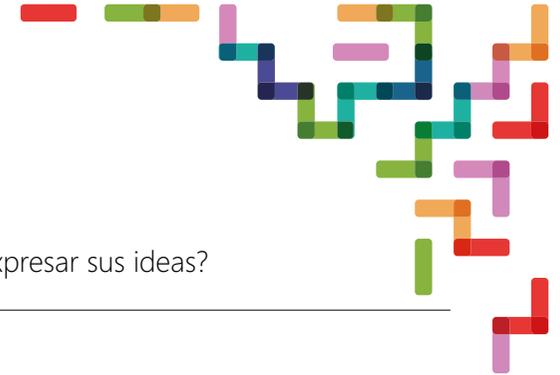
¿Cómo has vivido la participación cuando eras niño o niña en estos tres ámbitos?

¿Podías expresar tus ideas, opiniones y sentimientos?

¿Cómo era la relación con las personas adultas que compartían tu infancia? ¿Te escuchaban, respetaban y tomaban en cuenta tus ideas y opiniones?

¿Con la perspectiva de adulto/adulta, crees que tenías espacios de participación? ¿Cuáles eran? ¿Estaban organizados? ¿Eran espontáneos?

¿Crees que se deberían haber facilitado más espacios de participación? ¿De qué manera?



¿Crees que en tu día a día (como madre, padre, profesora, educador, etc.) las niñas, niños y adolescentes pueden expresar sus ideas?

¿Crees que tienen espacios de participación consolidados o se generan de manera espontánea?

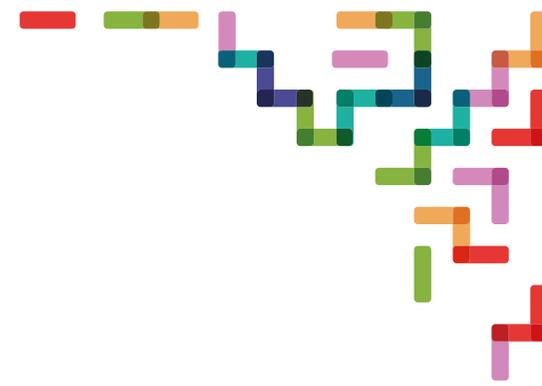
¿Y ahora... qué hacemos?



Anexo actividad 7

	¿Qué tiene nuestra práctica de tradicional?	¿Qué tiene nuestra práctica de progresista?	¿Qué tiene nuestra práctica de emancipadora?
Nuestra práctica educativa:			
¿Qué podemos hacer para nuestra práctica sea más dialógica y fomente la participación protagónica de NNA?			
¿Qué necesidades, recursos, conocimientos, etc. necesitamos para ello?			



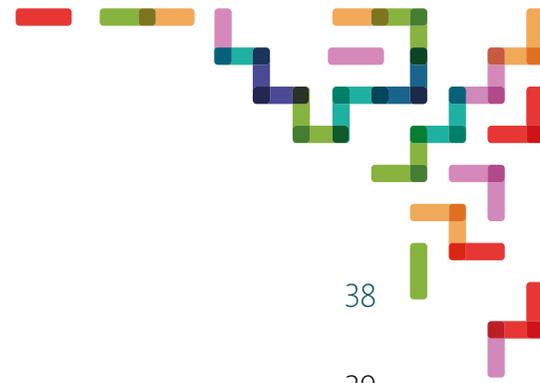


Índice

PRÓLOGO	3
I. MARCO CONCEPTUAL	6
1. Introducción	7
» Breve evolución histórico-cultural del concepto de infancia en sociedades occidentales	7
» El papel de las personas adultas	9
Actividad 1. Dinámica de debate.	10
2. La participación infantil desde el enfoque de derechos	11
» Hablamos de derechos ¿y las responsabilidades?	13
Actividad 2. Revisión de la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>. (Anexo actividad 2)	14
3. La participación infantil, más que un derecho	15
Actividad 3. Lluvia de ideas. Vídeo.	15
» Algunas definiciones de participación infantil	16
Actividad 4. El debate: Qué entendemos por participación de la infancia.	18

4. Los ámbitos de la participación infantil	19
» El ámbito familiar	20
» El ámbito de la escuela	21
Actividad 5. Nuestra mochila de experiencias. <i>(Actividad desarrollada en la pág. 70) (Anexo actividad 5)</i>	21
5. La participación como proceso: la escalera de la participación	22
» Nivel 1 Manipulación o engaño	22
» Nivel 2 Decoración	23
» Nivel 3 Política de forma sin contenido	23
» Nivel 4 Asignados, pero informados	23
» Nivel 5 Consultados e informados	24
» Nivel 6 Iniciado por una persona adulta, con decisiones compartidas con las niñas y los niños	24
» Nivel 7 Iniciado y dirigido por niñas y niños	24
» Nivel 8 Iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las personas adultas	25
Actividad 6. La escalera de participación.	27
6. Dimensiones de la participación infantil	28
» La dimensión pedagógica de la participación infantil	29
Actividad 7. Hacia la pedagogía emancipadora.	31
» De la participación al protagonismo infantil	32
7. Orientaciones para fomentar la participación infantil	33
» Metodologías participativas	33
» Pautas para organizar un proceso participativo	35
Pasos a seguir.	36





II. ENFOQUE METODOLÓGICO

8. Participar, participando. Elementos clave para pasar de la teoría a la práctica	38
» Acompañar la participación ¿Pero qué entendemos por acompañar?	39
» Estrategias para ejercer e impulsar la participación infantil	40
» El educador y la educadora. Características y condiciones	46
» Acompañamos formando competencias participativas	50
» Prácticas, espacios y formas para impulsar la participación de los niños y las niñas	54

III. PARTE OPERATIVA

9. Pensando y acompañando la participación. Construyendo un estilo propio desde la reflexión práctica	66
» 1. Identificando las prácticas participativas, nuestros espacios para la participación infantil	69
» “Nuestra mochila de experiencias” (Actividad 5 y Anexo actividad 5)	69
» 2. Definiendo al niño y la niña que participan, la representación de la infancia	70
» 3. Reconociendo el grupo, fotografía grupal. Sentimiento de pertenencia	73
» 4. Tomando decisiones de forma participativa e inclusiva	75
» 5. Organizando la participación infantil. El diagrama organizativo	79
» 6. Planificando una acción participativa. La línea del tiempo	82
» 7. Deliberando, definimos las condiciones del diálogo	85
» 8. Participando en proyectos, proyectando la participación	89
» 9. Valorando la participación	95

IV. EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN

» Desde Educo, consideramos que la participación infantil debe ser:	100
Ejemplos testimonios en proyectos Educo	101

V. Bibliografía y recursos	110
-----------------------------------	-----

Anexos	112
---------------	-----

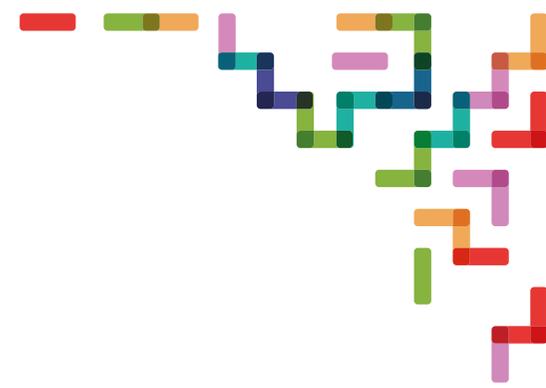
Anexo actividad 2	113
-------------------	-----

Anexo actividad 3	114
-------------------	-----

Anexo actividad 5	115
-------------------	-----

Anexo actividad 7	117
-------------------	-----







UNIVERSITAT DE
BARCELONA



educo@educo.org



[@Educo_ONG](https://twitter.com/Educo_ONG)



www.facebook.com/educoONG



www.educo.org