

LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN COMO UN ESPACIO EDUCATIVO DE DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA

Participatory processes as an educational pedagogy development

Rocío VALDERRAMA HERNÁNDEZ*¹
Universidad de Sevilla

RESUMEN: La participación, es un componente sustantivo de una democracia. Por ello, la propuesta que mostramos necesita abordarse desde la institución educativa; es decir, desde el trabajo docente para la participación y la democracia con una idea metodológica que parta de la pedagogía del diálogo y de la participación. Este enfoque particular, parte del desarrollo de un proyecto de investigación donde se llevan a cabo estrategias que fomenten la participación de la infancia, priorizando espacios públicos como espacios educativos. Por ello, la experiencia que comentamos, contribuye a la superación de una paradójica contradicción, entre los discursos favorables a la participación infantil y juvenil y las prácticas efectivas al respecto. En este sentido, esta contradicción está apoyada en la ausencia de canales institucionalizados y reconocidos de participación con la infancia y aun más para la juventud. Así, el proyecto de investigación que damos a conocer, sostiene que el cuidado a la infancia y juventud debe entenderse como un derecho asumido por la colectividad que facilita los canales y servicios para potenciar la autonomía y el bienestar desde el comienzo de la vida de la persona.

PALABRAS CLAVE: Participación, pedagogía, democracia, infancia.

ABSTRACT: Participation, is a substantive component of a democracy. Therefore, the proposal that show needs to be addressed from the school; the teachers working for participation and democracy with a methodological idea that stems from the pedagogy of dialogue and participation. This particular

1 Autora para correspondencia: Dra. Rocío Valderrama Hernández. Profesora Sustituta Interina. Departamento Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla. (España). E-mail: rvalderrama@us.es

approach of the development of a research project which was carried out strategies to promote the participation of children, prioritizing public spaces as an educational space. Therefore, we discuss the experience contributes to overcoming a paradoxical contradiction between declarations in support of child and youth participation and effective practices in this regard. In this sense, this contradiction is supported by the absence of institutionalized channels of participation known to children and youth even more. Thus, the research project that we present, argues that caring for children and youth must be understood as a right assumed by the community that facilitates the channels and services to enhance the independence and well-being since the beginning of the life of the person.

KEYWORDS: Participation, education, democracy, childhood

“¡El futuro no puede ser objeto de resignada contemplación; el futuro hay que crearlo!”

Marín Ibáñez, R. (1991:72)

Introducción

Al entender la participación como un proceso educativo que sirve de vehículo de transformación del entorno y de la persona, nos cuestionamos si la pedagogía tiene un papel necesario en dicho proceso. En este sentido la pedagogía debería estar presente como base teórica y praxis educativa para que en un proceso de participación podamos hablar de conformación de enseñanza- aprendizaje. En el caso de esta investigación, encontramos distintos elementos que se entrecruzan al preguntarnos sobre la necesidad de la pedagogía en los procesos de participación. Por un lado, la necesidad de un proyecto pedagógico que de forma y dote de herramientas didácticas y teóricas a un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje como es la participación. Por otro lado, la riqueza de la interdisciplinariedad como instrumento para enriquecer estos procesos participativos y educativos.

En este sentido, queremos hablar de procesos de participación transformadores que pretenden la emancipación como construcción de la persona, lo que significa que la participación puede ser educativa. Reducir al individuo sólo a entrar o salir de una interacción con los demás, al simple uso de una interacción con el medio, es un enfoque muy simple de las capacidades humanas. Tal y como expone García Pérez (2007: 207) *“la democracia necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos pero también necesita la diversidad y el antagonismo”*. De ahí la importancia de educar en la negociación y en el diálogo.

Desde esta perspectiva, la participación debe ser de todas las generaciones, ya que el acercarnos a la realidad para transformarla lleva consigo el acercamiento a la familia, los amigos, el centro educativo, el trabajo, las emociones y la globalidad del individuo. Así, recordando al método global de la escuela, exponemos que se centra en la teoría psicológica gestáltica según la cual, los fenómenos psíquicos se expresan globalmente. De este modo se enseña el todo, organizando la enseñanza con un criterio unitario y totalizador. Como los niños perciben las cosas en su totalidad, los contenidos de la enseñanza se deben organizar en unidades globales o *centros de interés* (lo que les preocupa o les gusta de su barrio, colegio, la familia...), tal y como trabajamos en la investigación donde se enmarca el proceso de participación que nos ocupa. Así, desde este punto de vista, entendemos que educar es un acto alegre que conlleva tomar parte en distintos y diversos aspectos de la persona. Por ello, este proceso parte de la importancia de la familia y el entorno en el acto educativo de participar, así como la parte emocional y los afectos de los individuos, ya que son a su vez su primera barrera y potencial.

La pedagogía como disciplina que se centra en la educación tiene mucho que aportar en los procesos de participación educativa. La investigación que realizamos, conforma una trama de principios y teorías pedagógicas que lo constituyen como un espacio de participación de enseñanza aprendizaje. El respeto a los ritmos de aprendizaje así como el protagonismo de la infancia recuerda a la Escuela Nueva, cuando expone sus métodos de individualización, a través de los cuales la educación se realizaba a partir de las peculiaridades de cada persona, según sus características individuales. Individualizar la enseñanza es respetar al niño en sus aptitudes y capacidades para que él mismo desde dentro pueda desarrollar lo mejor de sí mismo. Estos métodos exigen subdividir a cada grupo escolar según la edad y las capacidades. (A: 21.1 "... está resultando muy difícil, pero parece que se va aceptando por ambas partes lo que significa eso de intergeneracional. Está la cosa muy bonita...").

En un proceso de participación educativa, por tanto provocador de cambios, la observación posibilita y acelera las pautas de acción social y por tanto el aprendizaje. Ya exponía Bandura (1977) que el aprendizaje por observación facilita el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos, no limitándose a la adquisición de conductas concretas específicas. El proceso de participación que tratamos contempla el aprendizaje por observación como un principio pedagógico, en el sentido de que cada educador es consciente de dicha forma de aprendizaje, por lo que establece una mediación cotidiana con los participantes del proceso. Además, como comentábamos anteriormente, desde el proceso de participación se crea la identidad de la persona en el grupo y fuera de él, como expone Morín (1994). De esta manera la persona desde su propio interés participa y se involucra, aportando sus significados e ideas, para sentirse respaldado por el grupo sin perder su identidad. Es un

trabajo conjunto o acción común como forma de intervención y mejora social. Así mismo, la educación ambiental se trabaja en el proceso de participación como una herramienta principal para asegurar un futuro sostenible de todas las personas. Para ello se apoya en la participación ciudadana como previsor y transformadora del entorno.

Por otro lado, la necesidad de la educación dentro de un proceso participativo como modo de aprendizaje, así como forma de crear redes en los centros educativos, es un principio más por el que defender la pedagogía dentro de las experiencias de participación. El trabajo educativo, en dicha experiencia permite acompañar a los participantes desde una postura y un talante democrático y de mediación, enmarcados dentro de esta disciplina pedagógica. Participar supone una pedagogía transformadora que cuenta con la ciudadanía para modelo de sociedad democrática. Por ello se hace necesario un proyecto pedagógico que sostiene las actuaciones y reflexiones. Un tejido educativo de objetivos, metodología y filosofía pedagógica que permite tanto la creación de materiales didácticos, como la formación de personas comprometidas socialmente. Otras disciplinas son necesarias, pero necesitan el estilo pedagógico que las determine como educativas y transformadoras. Cualquier profesional, no tiene formación pedagógica para trabajar un proceso educativo emancipatorio. En el caso de un arquitecto, podrá realizar un proyecto urbanístico o arquitectónico sugerente, creativo, significativo y relevante pero no educativo. Sin embargo, el educador que tiene una perspectiva emancipadora de la educación posee competencias para desarrollar un proceso educativo que salvaguarde el desarrollo humano en un proceso de estas características.

Esto nos plantea la formación académica en procesos de participación, como un elemento clave para la preparación de profesionales que fomente espacios y procesos participativos educativos. Esta formación puede ser una herramienta para favorecer la democracia escolar, ya que la escuela está falta de metodologías participativas. Desde esta perspectiva, el carácter de salida profesional debe efectuarse teniendo en cuenta que la formación en participación debe enriquecerse de las aportaciones y experiencias de la ciudadanía en general, así como de diversas disciplinas que la llenen de saberes y conocimiento. Por ello, se hace necesario un compromiso para que esta formación se produzca tanto fuera como dentro del ámbito universitario. A pesar de esto, la formación pedagógica en esta experiencia de participación ha permitido dotar dicha experiencia de un carácter de formación continua, que se refleja en la producción de materiales didácticos, la utilización de técnicas creativas de recogida de información como es el mapeo social y la formación de todos los participantes del proceso de participación. Esto, constituye el valor de la formación académica, la cual hace posible la creación y puesta en marcha de espacios de participación educativa. La construcción de conocimiento desde

la práctica, así como la producción científica, son elementos claves en el carácter pedagógico de esta experiencia.

En tanto que la educación está unida a la emancipación (Torres, 2007), la pedagogía es la herramienta para impulsar, estimular y guiar a la persona a hacerse autónomo. La emancipación es un acto educativo por lo que la pedagogía se justifica en un proceso participativo que forme y transforme a sus participantes.

Desarrollo del caso de Sevilla: experiencia de participación con la infancia y juventud

La educación entendida como una acción participativa puede desarrollar habilidades y capacitar a las personas a través del diálogo, la autonomía y la conciencia crítica. Para ello se hace necesario definir el concepto de participación como tomar parte, aludiendo así a su etimología latina, *participare*. Por ello, en un contexto donde se trabaje desde la participación directa, la persona implicada puede tomar decisiones, gestionar, y evaluar, dejando a un lado la percepción de participación como colaboración, aportación y ayuda.

Dentro del contexto educativo, como plantea Brito, (2000), participación es uno de los conceptos más frecuentes en relación con los numerosos y variados discursos sobre la educación. Desde este trabajo de investigación, hablamos de ella como un proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual se puede facilitar la construcción de valores éticos y democráticos para la formación ciudadana. La consolidación de unos principios éticos nos conduce a pensar en una ética democrática donde el ciudadano participa en la transformación de su medio. Para dicha transformación, dar alternativas a un entorno deficitario o tratar de resolver los conflictos que surgen en nuestro medio, nos invita a que nos sintamos parte de él. Según Freire (2002), nos sentimos parte de un conflicto cuando la participación se da en condiciones de igualdad, cuando profundizamos en el diálogo y cuando analizamos y revisamos la realidad para posteriormente transformarla. En este sentido el diálogo supone fortalecer las condiciones de igualdad entre las personas que lo integran, pero se necesita asegurar unas condiciones para construir consenso en dicho diálogo. De esta manera se evidencia la necesidad de una reforma social para que todos los ciudadanos puedan participar en ella y como consecuencia en la comunicación social. Por otro lado la desidia y apatía política en nuestra sociedad nos lleva a una aprobación pasiva de las normas establecidas, así como una falta de compromiso participativo.

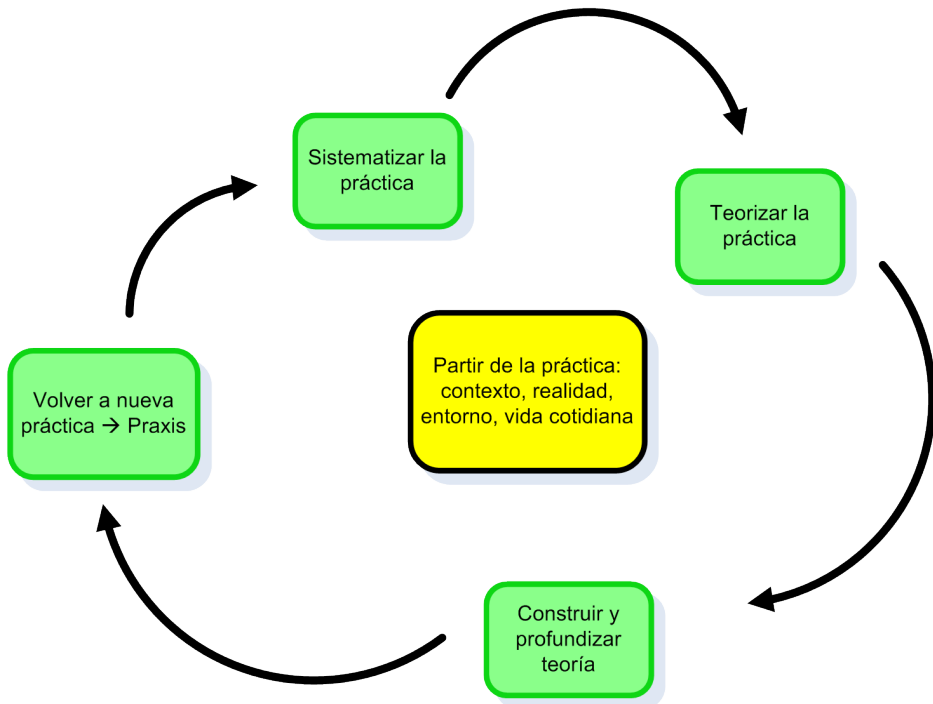
Desde esta perspectiva la participación se organiza de forma ordenada, legitimando el orden establecido que no favorece la creatividad de algunas

alternativas y propuestas de toda la ciudadanía. En una vivencia de participación educativa las actuaciones nos sitúan en la igualdad legal de todos los ciudadanos, de modo que sea un instrumento que constituya el carácter cívico comprometido y solidario desde la acción. La formación participativa y resolutoria de personas ha de estar incluida en un modelo educativo determinado, es decir que contenga un carácter social, ético y cultural, partiendo de una reflexión crítica, donde se apuesta por el desarrollo de la persona desde un compromiso de participación. La actitud ética es una forma de considerar dónde empieza y termina la libertad del individuo, es decir de considerar lo que uno va a hacer. Podemos decir que la ética es la perspectiva con la cual una persona decide cómo va a participar o actuar, puesto que es mejor para sí mismo sin esperar convencer a los demás de que así es como resulta mejor. En cambio en la actitud política se busca un acuerdo con los demás y una coordinación y organización entre muchos de lo que afecta a muchos. Con todo esto, podemos hablar de ética democrática como la unión de la actitud ética y política en cuanto que un ciudadano participa con un carácter autoformativo y satisfacción personal pero además a través de compromisos y teniendo en cuenta al otro como persona en nuestra sociedad plural.

En este sentido desde el terreno de la filosofía moral, encontramos el concepto de la ética del cuidado. Su teórica más conocida Gilligan C. (1982), sostiene que existe una voz distinta de pensamiento moral que no corresponde a lo que la filosofía tradicionalmente ha planteado. Desde este punto de vista las mujeres tendrían una forma de entender la ética relacionada con el cuidado de los seres dependientes, con el sentido de responsabilidad, mientras que en los hombres predominaría una idea de la moral como respeto de los derechos recíprocos entre iguales, es decir a un atenerse a las reglas del juego establecidas como justas. Así, recordamos a Camps (1998) cuando exalta el concepto de "Libertad como no dominación" a partir de las aportaciones del teórico Petit P. En la actualidad la filosofía moral y política podrían develar los obstáculos que existen para el ejercicio positivo de la libertad, condición de una sociedad más justa y democrática.

Estos propósitos nos llevarían a redefinir el concepto de ciudadanía y democracia en relación con las distintas opciones y estilos de vida. En esta vivencia de participación educativa las actuaciones nos sitúan en la igualdad legal de todos los ciudadanos, de modo que sea un instrumento que constituya el carácter cívico comprometido y solidario desde la acción. De acuerdo con ello, exponemos la experiencia de participación desarrollada en la ciudad de Sevilla, en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad de Sevilla. A través del proceso de participación de presupuestos participativos, los niños y jóvenes de la ciudad, analizaban sus intereses e inquietudes de su entorno. Posteriormente, el equipo de trabajo, sistematiza esta práctica, anotando aquellas potencialidades así como las dificultades para participar,

que el mundo adulto les brinda. Por último, el equipo de investigación, construye el conocimiento a partir del trabajo de campo y de gabinete como forma de comprender las dificultades y poder aportar alternativas o propuestas de cambio. Por ello, la práctica sistematizada proporciona una visión de la realidad a través de un proceso dialógico y participativo que construye una teoría educativa necesariamente vivencial, en el marco de la experiencia que narramos. A continuación exponemos una figura aclaratoria del proceso metodológico:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1: Metodología teórico-práctica en los procesos de participación.

En esta figura observamos los pasos que hemos comentado anteriormente, para recoger las aportaciones, ideas e intereses de los ciudadanos, como forma de construcción del conocimiento desde la práctica. Este esquema representa el carácter transformador de la propuesta para una pedagogía de la participación en un proceso participativo como buena práctica democrática.

Nuevas formas de participación como proceso educativo

Una nueva forma de entender la participación supone asumir activamente determinadas funciones y tareas, significa tomar parte. Queremos hablar de participación como manera de construcción personal, desde una perspectiva emancipadora y en base a unos principios particulares que caracterizan de una determinada forma algunas prácticas y procesos. El análisis y la reflexión sobre caminos a seguir para favorecer la participación de la ciudadanía, son necesarios ya que existen pocas vías para desarrollar nuevas formas de acción. Apenas se da la posibilidad de abrir cauces que favorezcan esta participación entendida como toma de decisiones, Montañez (2004:61). Sin embargo, podemos decir que una condición esencial, para que la participación sea real, es que existan esos canales que favorecen la co-gestión y corresponsabilidad en el desarrollo de la política de intervención social. Se haría necesario una formación técnica y metodológica para los técnicos municipales, el discurso político debiera ser crítico y la ciudadanía se tendría que incorporar, como pieza clave en los procesos del vivir en democracia.

Contexto

Determinados momentos coyunturales han permitido experimentar nuevas formas de hacer política promoviendo posibles experiencias participativas. El Proceso de Presupuestos Participativos nace como medio para poder participar en la gestión de las políticas públicas y de este modo se pone en marcha en Sevilla. Dentro del desarrollo de este proceso político y ciudadano comenzamos a trabajar en un proyecto de investigación y dinamización sectorial en la ciudad. El planteamiento del trabajo conjunto surge de un convenio suscrito entre el Área de Participación Ciudadana del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y el Grupo de Investigación "Educación de Personas Adultas y Desarrollo", perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Comenzó en noviembre de 2004 y finaliza en su primera fase en diciembre de 2005, con la consiguiente renovación del convenio y ampliación hasta diciembre de 2006 y de nuevo renovación con una ampliación del personal investigador durante todo el año 2007. Este proyecto de investigación permite la constitución y consolidación de un equipo de trabajo dependiente del grupo de investigación, con autonomía propia y que se coordina en lo cotidiano con el Equipo de los Presupuestos Participativos de Sevilla, dependiente del Instituto Universitario CIMA y con otros grupos de investigación que venían participando en el proceso provenientes de las Facultades de Antropología, Ciencias Sociales y Comunicación. Así nace el Equipo de los Presupuestos Participativos con niños y jóvenes de Sevilla "Laboraforo".

La dirección del equipo de trabajo se realiza desde el ámbito universitario; concretamente estaba dirigido por la profesora Dolores Limón Domínguez, profesora titular de la Universidad de Sevilla, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. En el plano de la dinamización e investigación estaba formado en el primer año por tres pedagogos. Todo el equipo formaba parte del grupo de investigación GIEPAD. En determinados momentos del proceso contamos con la evaluación externa y asesoramiento de César Muñoz Jiménez (educador y experto en participación infantojuvenil).

El trabajo cotidiano se realiza de la mano de los tres investigadores que se ocupan de distintos distritos y zonas, dando cobertura a la ciudad de Sevilla casi en su totalidad. En el siguiente año del proceso, se unen al proyecto una pedagoga perteneciente al grupo de investigación, -como dinamizadora e investigadora-, y dos técnicos de animación sociocultural en prácticas. De esta manera el equipo se ve incrementado en cuanto a recursos humanos, siempre con una estructura horizontal. Desde este enfoque el equipo trabaja en base a tareas y funciones diferenciadas con el objetivo común de dar a conocer la participación de niños y jóvenes de Sevilla a toda la ciudadanía, tratando de hacer efectiva la participación intergeneracional, así como generando espacios para dicha participación. La necesidad de ampliar el proceso a un tercer año nace del compromiso que se había ido adquiriendo en los centros educativos y entidades de la ciudad, de forma que los participantes impulsan una continuidad y una ampliación de las zonas territoriales de dinamización e investigación. Así, el equipo llega a estar formado por ocho personas incluyendo la dirección y el asesoramiento. El trabajo se lleva a cabo de forma territorial de manera que cada barrio o zona de la ciudad se caracteriza por tener su propia identidad, por lo tanto, cada territorio posee una peculiaridad en cuanto a la metodología y forma de trabajo.

Metodología de investigación y educativa

La metodología de investigación responde a una acción educativa emancipatoria la cual constituye un verdadero proceso de aprendizaje para los participantes, ya que en sí misma es un proceso educativo y de desarrollo personal. El empoderamiento de los espacios de toma de decisión -como principio básico para el desarrollo de la persona- respalda la creación de estructuras de participación necesarias para desarrollar procesos transformadores reales con una ciudadanía reflexiva y comprometida. De tal manera podemos hablar de personas protagonistas e implicadas en el proceso de investigación y transformación social. El equipo de trabajo Laboraforo diseña, forma, participa, facilita, acompaña y asesora en torno a unos principios pedagógicos y un paradigma crítico de la educación, para el desarrollo de una praxis socioedu-

cativa concreta que supone ser un cambio en el aula como consecuencia de la participación de niños y jóvenes en los espacios de decisión de la ciudad. A pesar de la existencia de la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, incluida en la LOE desde el curso 2007/2008², el trabajo en la realidad con los participantes en base a unos principios pedagógicos y democráticos y con un determinado banco de actividades, obliga a elaborar una serie de unidades didácticas adaptadas a los diferentes niveles educativos como guía a los educadores, profesores y maestros para la formación y dinamización necesaria en el proceso de los Presupuestos Participativos y la formación en la competencia social y ciudadana. Este material incluye por un lado un cuaderno para educadores, profesores y maestros y otro para los niños y jóvenes. Las actividades de este material, pretenden ser un instrumento de análisis del barrio y del entorno más cercano del niño. Se trabaja desde las ideas previas, sus sueños e ilusiones, así como desde las dificultades e intereses que ellos poseen en relación con el barrio.

El aprendizaje se transfiere desde la vida cotidiana al conocimiento escolar y viceversa, ya que hablamos de trabajar contenidos, habilidades y actitudes relacionados con la participación, el conocimiento del medio urbano y la construcción de las propuestas. De esta forma, las cuestiones generadoras que se plantean en el material así como las actividades, han pretendido establecer relaciones entre contenidos, habilidades y actitudes. En los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria se incorpora la "Competencia Social y Ciudadana" como una de las ocho competencias básicas que deben adquirir los alumnos. Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la práctica de la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos, y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, decidir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones tomadas. Por ello, pensamos que es necesario que las personas se sientan responsables de los problemas comunes de la sociedad, como cita Limón (2008:13). Así, tratamos de avanzar hacia un concepto de ciudadanía, que desde la pedagogía social sea capaz de unir la racionalidad de la justicia y sus exigencias, con el sentimiento de pertenencia a una comunidad y su empeño en participar en ella.

En definitiva este proyecto es el marco del proceso de Presupuestos Participativos de Sevilla como tal, pero además sirve de pretexto para el ejercicio de la ciudadanía que implica disponer de habilidades para participar activamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar, criticar, practicar normas de convivencia, valores democráticos, ejercitar derechos, libertades,

2 Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos propios y de los demás. En este sentido, de modo paralelo al trabajo en los centros educativos e instituciones (educativas, de ocio y tiempo libre, culturales, deportivas,...) se produce un trabajo intergrupual a partir de los grupos creados en cada barrio,-los denominamos grupos motores-. Su nombre parte de la idea de movimiento, de arranque, y están formados por niños y niñas, chavales/as y jóvenes provenientes de esos centros educativos, entidades e instituciones que se unen para informar, dinamizar, organizar, a escala barrio. Ellos son los protagonistas del proceso de participación en sus barrios, DESDE sus ideas, sueños, ilusiones, intereses y también, miedos, dudas... CON el apoyo del mundo adulto. Se trata de una participación que involucra no sólo a las entidades educativas y asociaciones, sino que además ha formado parte de la vida de la administración pública, tratando, -de la mano de las generaciones más jóvenes de nuestra ciudad-, de hacer una acción comunitaria en el barrio. Por ello podemos hablar de autogestión de un espacio del centro cívico como un paso adelante en el desarrollo de la democracia directa.

A través de la educación se transmiten y ejercitan valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. Por eso, la madurez de las sociedades se deriva, en parte, de su capacidad de integrar, -a partir de la educación- las dimensiones individuales y comunitarias. Es por ello que la escuela no puede subsistir al margen de su medio más cercano, de su entorno. Las identidades personales se constituyen a través de las identidades culturales y éstas a su vez están determinadas por el contexto social, político y económico. En este proyecto, visto como escuela y referente, la ciudadanía ha sido capaz de crear el suyo propio como mecanismo de autoorganización, de aprovechamiento de las potencialidades de cada uno, promoviendo el trabajo en equipo, donde se enredan los recursos y dinámicas participativas, creando saberes y modos de hacer creativos capaces de transformar y generar participación.

Partiendo de la premisa de que el sistema educativo actual debe regular la necesaria adaptación de la escuela a su contexto y siguiendo a Pérez Gómez (2009) cuando expone que la escuela es una continua interacción con los diferentes subsistemas que rodean el sistema educativo (Enfoque sistémico de la educación) nos planteamos el objetivo prioritario de que el proceso de participación se basa en un proceso de socialización de los/as niños/as y jóvenes que permita el desarrollo de distintas habilidades, aptitudes, valores que propicien y favorezcan la vida en una democracia real. El Equipo trabaja, desde una perspectiva transversal, la formación para la ciudadanía, preocupación en los últimos años en la Unión Europea recomendándose como principal tema abordar en los países miembros, en sus sistemas educativos. Esta

formación es un elemento esencial para el desarrollo de la calidad democrática de la sociedad, no es algo que parte de la nada sino que se debe trabajar desde dentro y desde fuera del sistema educativo.

El perfil profesional del pedagogo social en un proceso de participación educativa

Un proyecto democrático de participación educativa real debería contemplar la figura y presencia de un profesional de la educación que será el facilitador y orientador de aprendizaje, organizador/ de tareas, investigador de los procesos de cambios, tutor, asesor y facilitador/ en el desarrollo humano. El papel del educador en un proceso de participación educativa, Valderrama, R. (2006), podría definirse según algunas características y funciones que citamos a continuación:

- Estimular a las personas que participan para que aprenda por sí mismo, por medio del descubrimiento. (Ilusión, deseo, necesidad, problema, realización de propuestas).
- Entender la participación como un instrumento para emprender acciones conjuntas, superar prejuicios, mejorar relaciones, y favorecer el desarrollo integral de los/as personas.
- Impulsar actividades, proyectos y programas que exploren el entorno y consideren el barrio y la ciudad como ámbito de aprendizaje.
- Favorecer la creación de saberes cotidianos y reales.
- Enseñar a razonar, a investigar, a valorar críticamente, a formular preguntas acerca de la realidad,
- Procurar la ampliación del campo de la experiencia y una progresiva abstracción, partiendo de lo concreto para llegar a lo global.
- Facilitar la adquisición de conocimientos básicos de nuestra cultura.
- Suscitar la interacción constante entre los participantes, así como incrementar los lazos de comunicación con la familia.
- Mostrarse como una persona dinamizadora y facilitadora de recursos didácticos y saberes, distinguiendo el rol que cada uno debe desempeñar, para el reconocimiento del otro/a.
- Ejercitar la autoridad desde la elaboración de los límites, la figura de referencia y apoyo de la persona adulta que genere seguridad, autoestima y autonomía.
- Procurar fomentar el cuestionamiento, reflexión, las interrogaciones, preguntas propias y las de los demás, y la consideración de sí mismo como un proyecto, como una realidad en marcha, Valderrama R. (2005).

- Aprender a utilizar los recursos de entorno para el proceso de aprendizaje.
- Enseñar a participar desde la propia participación.
- Propiciar intercambios como forma de conocer otras costumbres y realidades y vivenciarlas a través de la experiencia.

El nuevo paradigma que se pretende alcanzar como educadores, nos obliga a cotejar las teorías educativas con la realidad, de manera que el profesional que trabaja en procesos de participación educativa adquiera un perfil determinado que comparte con el educador ambiental. Desde esta óptica, el compromiso ético del educador abarca su capacitación profesional sobre las bases conceptuales y las técnicas metodológicas y su actitud moral ante el mundo. Como explica Novo (1995:105) *“para ser coherente con la complejidad de lo vivo, ha de enmarcarse en una búsqueda constante y en una permanente revisión de las razones y las acciones que configuran el ser de cada uno de nosotros en el medio y con los otros...”*. La formación de ciudadanos democráticos, críticos y agentes de cambio es un compromiso que el pedagogo debe adquirir a nivel profesional y personal. En este acto de formar al ciudadano el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a los jóvenes de uno y otro género, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad y el compromiso democrático.

Desde este enfoque, podemos decir que el conocimiento mediante el dialogo y el intercambio de argumentos es un instrumento necesario para la educación del siglo XXI. Siguiendo a Lipmam (1996) *“Si repensamos los objetivos de la educación y concluimos que el buen juicio es la culminación de ellos, y si entonces vemos que el pensamiento crítico y la racionalidad son caminos para el cultivo del juicio, será menos difícil demostrar que la filosofía, cuando es enseñada a la manera dialógica de la comunidad de investigación, de modo que se practique, más bien que se aprenda, es esencial para la educación en cualquier etapa, desde el jardín de infancia hasta los estudios superiores”*. La vía para formarse en el proceso educativo de participación, es la educación y en ese acto aprender, de manera que como profesional de la educación se aprenda entre los que aprenden. Así el hecho de ser educador/a nos permite manifestarnos como persona que busca alternativas y nuevas respuestas para el desafío de la sociedad y del medio, cogido/a de otras manos. En el transcurso de los momentos participativos que investigamos, el educador se ha convertido en una herramienta de dinamización, aportando ele-

mentos, informaciones y prácticas para que el proyecto alcance operatividad, tanto en función de la planificación como de su aplicación a la realidad. La acción formativa se nutre de escenarios complejos que nos permiten aprender a pensar, de forma que la persona educadora motiva a los participantes, para fomentar el interés, y curiosidad y dar alternativas a situaciones complejas del entorno.

Por otro lado, el educador ha sido un estímulo para la evaluación de cada momento, de manera que cada actividad realizada sirviera como guía para la toma de decisiones. De forma paralela a las decisiones que toma el educador, los participantes a su vez toman las suyas, a través del diálogo, y la reflexión compartida, que sirven de elementos fundamentales para contrastar las opiniones e ideas y alcanzar consensos. Esta forma de trabajo facilita el desarrollo de habilidades por parte de los participantes. En cada momento, las personas implicadas en la experiencia de participación toman decisiones adquiriendo la responsabilidad que supone la asunción de las mismas. Así, desde la niñez se estimula el desarrollo de determinadas estrategias de pensamiento ya que las personas que participan están continuamente elaborando y reelaborando desde su práctica cotidiana. Esta propuesta pedagógica apoya la educación de una ciudadanía responsable como instrumento fundamental para contribuir a una democracia, en la que cada ciudadano tenga derecho a disfrutar de una calidad de vida. Desde esta posición, entendemos que la democracia es un sistema de entender la vida, una forma de concebir las relaciones entre las personas. En definitiva, en la práctica diaria, el ser democrático es fruto de la inteligencia y de la voluntad, por ello la educación ha de contribuir a desarrollar ambas dimensiones del ser humano. La educación nos orienta hacia la autoconstrucción del ciudadano, lo cual conlleva la autoconstrucción de la propia vida, la de los demás y la vida tierra y el medio que nos rodea.

La experiencia de participación “Nuestro patio en construcción”. A modo de conclusión

El marco de intervención de este proyecto es la vida cotidiana de los barrios, y las personas que lo transforman día a día en la medida en que su participación está formando parte de las decisiones de la ciudad. Durante meses de trabajo, hemos puesto en marcha una metodología de investigación acción emancipatoria que intenta incorporar al proceso de toma de decisiones sobre la dinamización y participación, a las personas que han sido las protagonistas de dicho proceso en cada zona, barrio y centro educativo. De esta manera, hemos puesto en marcha propuestas, mediante un trabajo dialéctico de concienciación basado en la pedagogía de Freire (1973), la pedagogía de

la vida cotidiana de Muñoz (2004) y otras perspectivas desde la educación para la emancipación y la pedagogía libertaria. El Equipo de los Presupuestos Participativos con los niños y jóvenes Laboraforo, organizaba las responsabilidades de dinamización según las propuestas a desarrollar, de modo que las estrategias y todo lo que afecta al proceso se trabajan en las reuniones de coordinación, a partir de la singularidad del territorio donde ponemos en marcha el proyecto de investigación. Además y sobre todo el trabajo se ha realizado en microgrupos donde se analizaba, planificaba, proyectaba y evaluaba las sesiones y el trabajo cotidiano según la propuesta.

Una construcción participada en la comunidad educativa “Nuestro patio en Construcción”

La intervención educativa que desarrollamos en el proyecto “Nuestro Patio en Construcción” parte de la singularidad y las dinámicas del centro, de los niños, sus familias y el contexto particular. De esta forma, pretendemos facilitar la participación e implicación de los protagonistas de la experiencia. Partimos de un planteamiento participativo para que sea la propia experiencia la que determine cuál es la transformación y adaptación adecuada que el taller de autoconstrucción debe experimentar para responder a la realidad que hemos conocido y compartido en los diferentes centros y con diferentes participantes, quienes han generado, y condicionado según su capacidad y potencial, la metodología a seguir.

La comunidad escolar

El objetivo general del proyecto era generar un grupo de miembros de la comunidad escolar interesado en participar en las labores de mejora que se pudieran introducir en determinadas zonas de los patios de diferentes centros de la ciudad de Sevilla. Para ello, partimos de un proyecto pensado, reflexionado, compartido y construido desde sus inicios por los miembros de la comunidad escolar interesados en él, formalizando las ideas y deseos que niñas y niños tienen para mejorar su patio en los diferentes centros docentes que desean vivir y compartir este proceso. La propuesta inicial pretendía trabajar con todas las aulas y ciclos de los centros en las fases previas del análisis y las primeras propuestas, intentando dar a conocer el taller al máximo número de integrantes en los diferentes centros para que se entendiera como “un proyecto del centro para el centro”, es decir, que la mejora de los espacios de los patios fuera del interés de toda la comunidad escolar. Para ello se inició la presentación de la propuesta del taller en los diferentes centros a través del claustro, y del AMPA.

Paso a paso

Uno de los objetivos para el diseño de la propuesta y sus contenidos era trabajar tanto desde el aula, con la realización de propuestas por clases, como desde el patio con la participación de la familia. Así, cada centro, dedicaba un día por semana en horario extraescolar, para la realización del taller. Comenzamos con el análisis, diseño y construcción del patio, simultaneando el trabajo del aula, a menos escala y el trabajo del patio a escala real. Para facilitar la participación de toda la comunidad escolar se plantea realizar un trabajo por aulas en el que se analizaba como grupo la realidad, carencias y potencial que presenta el patio de cada centro. Cada grupo presentaba sus propuestas al resto de la comunidad escolar en una jornada comunitaria de análisis de las diferentes ideas y propuestas realizadas. Los participantes trabajan el análisis, crítica, creación, diseño, ejecución y posterior metamorfosis con la ayuda de los dinamizadores de la propuesta. De esta forma, los niños son protagonistas y organizan sus propias dinámicas y programas de trabajo realización de las propuestas y su posterior ejecución. Simultáneamente ya se había determinado el día de la semana en el que se trabajará a lo largo del año en horario extraescolar para la realización de las propuestas, pudiendo existir grupos de trabajo durante el horario escolar según el interés mostrado por los niños de algún aula y el profesorado que desee implicarse.

En las aulas se presentó el taller y, tras sondear la valoración que el alumnado tenía del patio y qué mejoras introducirían, se realiza una proyección de imágenes de otros espacios de juegos y artefactos que han sido diseñados y realizados por jóvenes en otros lugares del mundo, para que la imaginación se motive y las propuestas sean variopintas más allá del mobiliario habitual. A continuación se trabaja con dibujos y maquetas las propuestas personales que después son expuestas y presentadas en clase, analizando en grupo cuáles son viables, posibles y cómo realizarlas. Se propone también la realización de una maqueta de los artefactos y propuestas planteadas. De este trabajo previo queda una propuesta de clase que será valorada junto a las de las otras aulas. En el grupo de trabajo extraescolar es posible realizar un análisis más metódico del estado del patio y más elaborado de las propuestas ya que se realizará una vez por semana. Este grupo presentará su propuesta para la valoración general junto a las trabajadas en las aulas. Una vez que las diferentes aulas/clase han realizado sus propuestas y diseños, al igual que el grupo en construcción extraescolar, organizaremos una merienda-presentación de las propuestas más valoradas y elegiremos aquellas que queramos realizar o creamos que podemos ejecutar entre todos. La presentación de las propuestas de las diferentes aulas se realizó en una merienda durante el horario extraescolar del taller donde el grupo de trabajo que se había configurado para la intervención directa, y con el apoyo de otros miembros de la comuni-

dad escolar conformaron un “Consejo de Sabios”, donde dialogaron, analizaron y dirimieron cuáles de las propuestas presentadas eran las más adecuadas o viables para su realización en el patio del centro escolar.

Con la propuesta definitiva ya decidida y justificada en relación a la seguridad, viabilidad y atractivo, planteamos la organización del trabajo en el centro, durante la actividad tanto en horario extraescolar como escolar, con el profesorado que muestre interés por participar, para programar entre todos, la realización de las propuestas y el comienzo de su ejecución. Las propuestas definitivas intentan recoger todas las propuestas asumiendo la imposibilidad de realizar alguna de ellas, ya sea por la falta de los materiales adecuados, el conocimiento del manejo de las herramientas necesarias y sobre todo la edad de los participantes, premisa acordada con los implicados desde el inicio. Para generar un proceso que considera la ciudadanía desde los primeros niveles, consideramos fundamental contar con el apoyo e implicación del profesorado. Por ello, si el proyecto es asumido por un amplio espectro de la comunidad escolar, es más sencillo generar un proceso verdaderamente participativo, propio de la actividad necesaria del centro hacia el compromiso de ofrecer a los niños un espacio de convivencia adecuado a sus deseos y necesidades.

Cómo se hace realidad

Partimos de un número indefinido de integrantes reales del grupo de trabajo, ya que se trata de un taller abierto a nuevas incorporaciones y bajas, de forma el potencial y las carencias con los que contaremos para ejecutar las propuestas. Los pasos que hemos seguido son los siguientes:

- Presentación al claustro escolar y AMPA del centro.
- Presentación y dinamización inicial en las aulas.
- Organización grupo trabajo extraescolar, tres horas una tarde por semana.
- Realización de las propuestas por los diferentes grupos/aulas.
- Presentación de las propuestas a la comunidad educativa. “Consejo de Sabi@s”
- Programación de la ejecución de las propuestas y la organización del trabajo.

Generación de grupos de trabajo. Facilitación de la participación

A medida que se ha ido desarrollando el taller en los diferentes centros hemos ido descubriendo el potencial y las capacidades con la que contaban cada uno de los grupos según las características de edad y número de sus inte-

grantes. Para adecuar el taller y sus actividades a las capacidades y potencial de los participantes hemos innovado las actividades cotidianas, cambiando la planificación y programación, así como, en algunos casos obviar los objetivos generales planteados. Todas estas variables han generado una gran flexibilidad por parte de los dinamizadores y participantes para enfrentarse a una jornada de trabajo diferente de lo planificado en función del número final de participantes y las edades presentes.

Las edades de los protagonistas han sido muy variadas, estando entre los 4 y los 13 años. Las capacidades, potenciales, intereses, necesidades y realidades de estas edades se nos han revelado como una experiencia inolvidable tanto en lo positivo, cuando hemos conseguido coordinar el trabajo adecuadamente, es decir según los objetivos que se perseguían en la jornada de trabajo, como en lo negativo, cuando el taller se ha convertido en una amalgama de conflictos y los objetivos no han llegado a cumplirse. Lo numeroso de los grupos iniciales en algunos centros, casi treinta participantes, y la imposibilidad de trabajar con tantos niños a la vez en un proyecto de estas características, ha determinado la organización de cada taller en dos grupos, con participantes de todas las edades, considerando un grupo de diez a catorce niños como el más adecuado para trabajar con dos dinamizadores en cada centro.

Las diferentes experiencias puestas en práctica en los diferentes centros y con los diversos grupos nos han ido forjando en la necesidad de preparar una variedad de actividades para cada jornada de trabajo en aquellos centros en los que la asistencia de participantes no se podía predeterminar. De forma que ni el número de los mismos ni la franja de edad fuera óbice para el desarrollo del taller. Para que toda esta flexibilidad y adaptación a la realidad de las capacidades y potenciales del equipo de trabajo sea efectiva hay que contar siempre con los materiales mínimos necesarios que permitan desarrollar las actividades de forma que todos estén implicados en la ejecución de las actividades. El aprendizaje del manejo de herramientas sólo es posible a través de la práctica, lo que conlleva los lógicos malos usos de las mismas en algún momento del aprendizaje, que es además lo que lo motiva y sedimenta a través de la experiencia.

El trabajo en equipo y la construcción de la identidad grupal

Para que un proyecto tan ambicioso en lo material, referido a las expectativas de ejecución de las propuestas planificadas para la mejora en el patio de los centros en los que vamos a intervenir, llegue a cumplir algunas de sus expectativas es fundamental que los participantes en el taller se identifiquen como equipo de trabajo, con unas responsabilidades respecto al grupo, los acuerdos y los objetivos planificados que generen una conciencia de equipo, desde el grupo y para el grupo, que permita cumplirlos o al menos acercarnos

a la experiencia que nos lleve a ello. El hecho de que la actividad se realice la mayor parte del tiempo en el patio de los centros escolares crea una situación propicia al juego y la dispersión, además, el tiempo que normalmente permanecen en el recreo es de 30 o 45 minutos y casi todas las actividades extraescolares duran una hora u hora y media, lo que en comparación con las tres horas que dura el taller "Nuestro Patio en Construcción" hace lógica la demanda innata y no predeterminada que los niños ponen en práctica cuando durante la actividad juegan, ríen disfrutan simplemente viendo como trabajan los demás.

Los participantes asisten libre y gratuitamente al taller, así deben poder sentirse libres en cada momento para expresarse y tomar decisiones de acuerdo a la experiencia que compartimos, de manera que se conozcan tal y como son en las diferentes circunstancias, lo que aportará al proceso la sinceridad y el conocimiento entre las personas que permite generar lazos de complicidad y confianza. La información que aportan estas experiencias, referidas a la atención e implicación de los participantes en algunas de las actividades nos ha permitido valorar y calibrar el trabajo de forma crítica en cada jornada para intentar mejorar los contenidos y las dinámicas que facilitarán la participación, la implicación en el trabajo y la responsabilidad que conlleva. El proceso se ha pretendido trabajar desde el consenso en los diferentes niveles de relaciones del taller basado en el respeto por el equipo y el trabajo que realiza. Por ello, generar acuerdos de convivencia entre todos los participantes, nos ayuda a crear un marco de actuación responsable y concienciada de lo que hacemos, lo que permite analizar a posteriori los conflictos surgidos de acuerdo a las pautas que nosotros mismos nos hemos marcado, Valderrama (2010: 90). De igual manera que podemos valorar si el trabajo se ha realizado correctamente al evaluar el mismo según los criterios planteados en los acuerdos de convivencia. Para aumentar la implicación y conciencia del trabajo realizado, lo que permite asimilar mejor los conocimientos puestos en práctica, se ha intentado introducir la figura del responsable de obra.

El grupo como motor de cambio

El responsable de obra es la persona, o personas, uno por cada grupo de trabajo o actividad, que debe de supervisar que el trabajo se realice de acuerdo a lo planificado y que, en lo referente a la avenencia y el uso de los materiales, se tienen en cuenta los acuerdos de convivencia que hemos planteado. Él o ella será la persona que, durante la evaluación, aportará una visión crítica del trabajo realizado y nos ayudará, junto a las aportaciones del equipo, a valorar lo positivo y lo negativo de la jornada de trabajo. Esta figura puede ser controvertida ya que en ocasiones los responsables pueden jugar un papel

que no es el que supuestamente les corresponde, ya que se identifican con una figura con capacidad de poder, o autoritaria, que tiene que ir diciéndoles a los demás como deben de hacer las cosas en lugar de aconsejar o recordar como habíamos acordado que actuaríamos en determinadas situaciones. Para que esta figura tenga un papel relevante y ayude a los demás como un baremo referencial de cómo funciona el taller (ideario, metodología y teorización de la experiencia) debe haberlo asentado en el tiempo como una herramienta más que utilizamos para favorecer y afianzar el proceso de participación. Si este modelo de trabajo ha sido asimilado, aprobado, valorado y se utiliza como algo cotidiano cuya evaluación esperamos compartir para mejorar el proceso del taller, y nuestra identidad como equipo, es probable que los participantes esperen el momento en el que les toque dicho papel para aportar ese punto de protagonismo tan necesario para la implicación en el grupo desde la aportación personal y la valoración del trabajo responsable bien hecho. Asimismo, el trabajo con niños de tan diferentes edades permite facultar parte de la responsabilidad de la organización en su propia estructura de edades y capacidades, haciendo que la experiencia genere vínculos, cooperación y participación real.

La herramienta o el proceso que permite acercarnos más a la idea de grupo o equipo es la evaluación constante del trabajo realizado, por lo que es fundamental realizar evaluaciones de las diferentes jornadas de trabajo semanal y otras de carácter más retrospectivo, a más largo plazo, sobre las evaluaciones del proceso general, sus cambios y transformaciones, a que han sido debidos con qué conflictos nos hemos encontrado y qué hemos hecho para resolverlos y mejorar la marcha del taller y el trabajo de equipo. Lo que hemos denominado investigación acción educativa, como explica López Górriz (1998), entendida en la línea de la educación para la emancipación que plantean Adorno y Freire (1998), se centra en la importancia de tomar en cuenta al sistema social, político, cultural, educativo y económico que ofrece resistencia a la transformación social, desde sus estructuras institucionales definidas (escuela, familia, ayuntamientos, etc.), hasta las infraestructuras existentes de modo oculto en el modo de funcionamiento, pensamientos y sentimientos del ser humano que convive en la sociedad.

La implicación de la comunidad escolar crea una predisposición clara por parte de los niños para implicarse en el equipo y en el trabajo desde el inicio del taller muy diferenciado de aquellas ocasiones en las que no hay ningún apoyo de la comunidad escolar. Esto es probablemente debido a que existen una serie de referentes cotidianos que introducen las actividades del taller como una de las aficiones compartidas con un entorno emocional cotidiano y cercano. Por ello, esto es una realidad que concibe la construcción de la identidad y conciencia de equipo. Esto supone una revisión constante de los objetivos planteados, los acuerdos alcanzados, los conocimientos adquiridos y las responsabilidades asumidas, lo que ralentiza, e incluso paraliza, la evo-

lución del proceso y la asimilación de nuevas experiencias, conocimientos y responsabilidades de aquellos participantes que llevan más tiempo en el taller y en detrimento del equipo en general.

Capacitación del uso de herramientas. Programación de actividades

Las propuestas que han sido planteadas en los diferentes proyectos han sido muy ambiciosas si tenemos en cuenta el tiempo y la realidad que ha acontecido en cada uno de los centros donde hemos trabajado. Además, la adecuación que los técnicos y dinamizadores han tenido que realizar de lo originalmente propuesto por los participantes a aquello que realmente tenían viabilidad ha modificado sustancialmente el contenido particular de muchas de las diferentes propuestas. Algunas como las casitas, en el suelo o en los árboles, las tirolinas o la misma construcción de nuevos areneros o generación de huertas por citar algunos ejemplos de los más complejos, pueden llegar a realizarse a largo plazo y con un grupo de trabajo capacitado para ello. Igualmente adquirir la dinámica necesaria como equipo para que un proyecto de estas características asiente, avance y evolucione, necesita de una participación y un compromiso para que la transformación y cooperación hagan realmente posible realizar nuestros deseos e ideas (Muñoz, 2003).

En grupos con edades tan diversas ha sido difícil encontrar las dinámicas que permitan que todos los participantes asimilen conocimientos de acuerdo a sus capacidades y necesidades, lo que debilita la identidad como equipo, por ello, y según cuál sea la composición del grupo de trabajo con el que contemos, será sólo la experiencia y puesta en práctica de las diferentes técnicas lo que nos permita encontrar las claves de organización necesarias para la mejor realización de las actividades. Así, desarrollamos un trabajo intergeneracional Valderrama (2001), de forma que los mayores ayuden a dinamizar el trabajo con los pequeños y asimilen una serie de responsabilidades fundamentales para el mejor funcionamiento del taller y sean además un referente para ellos.

Estructura y organización de las jornadas de trabajo

La metodología y planificación de la jornada de trabajo es fundamental para poder alcanzar algunos de los diferentes objetivos planteados que ayuden a facilitar la participación, asimilar conocimientos o aprendizajes y a generar, o construir, una identidad o conciencia de equipo que entienda y sienta el proyecto como algo suyo, que depende de ellos y que son ellos los que disfrutan del proceso y el resultado del trabajo en grupo por un fin común. La estructura del taller se ha generado a medida que avanzábamos en el proyecto y considerábamos las debilidades referentes a la experiencia que estábamos

viviendo y buscábamos de qué manera ayudar a reforzar la asimilación del proceso. De forma que hemos intentado trabajar, no siempre ha sido posible, en cada jornada de trabajo según esta estructura:

1. Dinámicas de introducción/presentación en el aula
2. Ejecución de actividades en el patio
3. Evaluación del trabajo realizado.

La intención de las dinámicas de introducción planteadas era favorecer el conocimiento previo de la actividad a desarrollar para conocer sus pasos, cómo nos organizaremos para realizarlas y cuáles han de ser los puntos críticos a los que debemos de prestar más atención para que no tengamos problemas y consigamos nuestros objetivos a la hora de desarrollar las actividades. También se han utilizado estas introducciones para asentar conocimientos a través de juegos y actividades didácticas relacionadas con los trabajos realizados, así como la ampliación de conocimientos vinculados a alguno de los campos de trabajo, sobre todo la huerta. La ejecución de las actividades en el patio estaba supeditada a la configuración de cada grupo en las diferentes jornadas de trabajo, para lo que se ha intentado facilitar la participación, implicación y disfrute de la jornada de trabajo por parte de lo integrantes del equipo desde un planteamiento de flexibilidad absoluta desde el equipo dinamizador.

La evaluación, es una de las herramientas más útiles para reforzar la identidad del equipo y su conciencia sobre el trabajo realizado. Permite acercarnos a los problemas y conflictos así como a intentar su resolución o simple planteamiento desde las diferentes visiones y opiniones de los que participan en el proyecto, generando en ocasiones nuevas herramientas para mejorar el proceso y sobre todo aprender a resolver estas situaciones en grupo. Esta estructura de funcionamiento ha permitido que los participantes llegaran al taller y se concienciaran desde el principio del trabajo a realizar, de forma que salíamos al patio a realizar la actividad con una idea planificada y con la serenidad de poder realizar una tarea que gusta y motiva a los protagonistas. Asimismo permite asentar los conocimientos puestos en práctica y la forma de hacerlo respecto a lo planificado en la primera parte de la actividad a la hora de la evaluación, junto a la resolución de los conflictos planteados y las dinámicas que pensamos que podemos o debemos mejorar para el buen funcionamiento del proceso y de nuestro trabajo en grupo.

Sendas, desarrollo e innovación

Las experiencias participativas que hemos desarrollado se han hecho desde un enfoque autogestionario e intergeneracional, en el que el protagonismo de los niños y jóvenes ha incidido en todo el proceso transversal,

incorporando aquellos temas interesantes que planteen en relación con su vida cotidiana y los lugares de socialización donde conviven, sea la escuela, la asociación, el instituto, la escuela taller, la plaza, la calle, o cualquier otro. De este modo hemos querido convertir el espacio donde se ha desarrollado la propuesta en un “espacio de participación ciudadana” desde donde apoyar la construcción de una ciudadanía crítica, responsable, comprometida, creativa, ilusionada, soñadora y utópica. Podemos vislumbrar algunas dificultades, resistencias y contradicciones que hemos encontrado en el proceso de dinamización e investigación, que pueden venir de parte del mundo adulto (familias, profesores, maestros, educadores, técnicos y representantes políticos), pero también por parte de niños y jóvenes que han ido acumulando experiencias que les hacen desconfiar del mundo adulto, de sus propias posibilidades, y que en otras situaciones está profundamente acostumbrado a depender de éstas o a enfrentarse al mundo adulto.

Los miembros de los “Grupos Motores”³ se incluyen no sólo como proponentes sino también como co-organizadores y co-gestores dentro del proceso de participación, de forma distinta en cada barrio. Si partimos de la premisa de que “a participar se aprende participando”, a partir de una concepción muy clara de lo que debe ser la participación como instrumento de formación y desarrollo tanto personal como colectivo planteamos que la incorporación de los grupos motores en esta propuesta de trabajo les aporta el aprendizaje de habilidades sociales, de una visión crítica, de capacidades para co-responsabilizarse e implicarse con su realidad más cercana, el fomento de la convivencia y el respeto, la solidaridad y la participación, la responsabilidad en la toma de decisiones, con respecto a ámbitos tan significativos como la propia ciudad en la que se habita y el desarrollo de actividades relacionadas con el ocio.

Por último, queremos resaltar la importancia de lo que los niños y jóvenes han aportado a esta propuesta de trabajo. Son propuestas que vienen desde sus intereses, sus ilusiones y sus sueños. Tienen las ideas frescas, primeras, fruto de su espontaneidad, de su capacidad de imaginar y crear. Si ellos no hubieran participado en este diseño se habría perdido un gran potencial de ideas de la ciudadanía; máxime cuando es una actividad de la que ellos son los proponentes iniciales en la mayoría de los casos. Ya que nuestras sociedades se caracterizan por ser poco participativas, persiste la cultura de la delegación y representación del poder, muy presentes en los comportamientos sociales, cívicos y ciudadanos. En determinados momentos el ciudadano actúa o reacciona, pero en coyunturas especiales; es decir, solamente reacciona, pero no se

3 Grupo motor es un grupo de niños y jóvenes que se reúnen para dinamizar actividades en cada barrio. Participa en el proceso de presupuestos participativos y además funciona como motor de búsqueda de alternativas, de participación real y creación social.

acciona proactivamente de forma cotidiana y sostenida. La necesidad de crear espacios de participación donde ellos incorporen sus ideas permite que no se pierdan irremediamente, ya que ningún adulto las tiene incorporadas del mismo modo que ellos las plantean. En palabras de Tonnucci (2002) “los niños aprenden a participar participando”, como personas de pleno derecho, tal y como se reconoce en la Convención de los Derechos de la Infancia (1989), artículos que van del 12 al 15, donde se reconoce el derecho de los niños a ser consultados, escuchados, tenidos en cuenta y respetados por las autoridades locales e internacionales y la administración en general.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Brito, J.M. (2000). *Clima escolar, participación, motivación y profesorado*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Trabajo inédito de investigación.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- García Pérez, F. (2007). Urbes locales y valores cívicos universales. La enseñanza en los espacios urbanos. En M. S. Marrón Gaité y X. M. Souto (Eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana* (pp. 201-220). Valencia: Universitat de Valencia y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lipman, M. (1996). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Edición de la Torre.
- López Górriz, I. (1998). *Metodología de Investigación – Acción. Trayectoria Histórica y Encuadres Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación – Acción*. Sevilla: Grupo de Investigación M.I.D.O. Universidad de Sevilla.
- Limón, D. (2008). La perspectiva de género y el desarrollo de la autonomía personal desde procesos participativos: una experiencia con la infancia y la juventud en Sevilla. *Revista de Educación Ambiental Aula Verde*. 33, 12-14.
- Limón, D. (2000). *Pedagogía ambiental. Propuesta de cambio para una sociedad comprometida*. Barcelona: PPU.

- Marín Ibáñez, R. y Torre, S. de la (Coords.) (1991). *Manual de la Creatividad: aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Miller, A. (2001). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Montañés, M. (2004). *Aportaciones al debate sobre las democracias participativas en democracias participativas e intervención social comunitaria desde Andalucía*. En J. Encina J. y M. Rosa (Coords.), Sevilla: ACSUR y Atrapasueños.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, C. (2004). *Pedagogía de la vida cotidiana e Participação Cidada*. Sao Paulo: Cortes. Publicaciones del Instituto Paulo Freire.
- Novo, M. (1995). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Ed. Universitas.
- Pérez Gómez, A.I. y Soto Gómez, E. (2009). Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 2, 17, 17-21.
- Puleo A. (2008). *El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas ética y Filosofía política*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Rodríguez Villasante, T. y Garrido, F. J. (2002). *Metodologías y Presupuestos Participativos. Construyendo ciudadanía/3*. Madrid: IEPALA Editorial.
- Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!*. Madrid. Edit. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres, M^a P., Lindquist Wong, P. y otros (2007). *Educación y democracia*. Paulo Freire, movimientos sociales y reforma educativa. Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Trilla, J. (1994). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel.
- Varela, J. y Álvarez-Uria (1990). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. (1989). *Perspectivas actuales de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- Valderrama, R. (2011). Participatory Action Research to address the educational vulnerability. En *The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: the experiences of non-traditional students*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Valderrama, R. (2010). La inclusión en la educación democrática. En *El éxito para todos y todas a los largo de la vida* (pp. 89-95). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Valderrama, R. Ruiz, J. y otros (2006). La Democracia Participativa: de los presupuestos a los supuestos participativos de la ciudad de Sevilla. En J. Recio, V. Gutiérrez, M. Bastante y otros, *La Pedagogía de la Decisión: Aportaciones teóricas y prácticas a la construcción de las Democracias parti-*

- cipativas. Construyendo ciudadanía/10*. Sevilla: CIMAS y Delegación de Participación Ciudadana del Exmo. Ayto. de Sevilla.
- Valderrama R, Ruiz J. y otros (2006). *Memoria de investigación del Proceso de Presupuestos Participativos con niños y jóvenes de Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Valderrama, R., Limón D. et. al. (2005). *Equipo de los presupuestos participativos con l@s niñ@s, chavales y jóvenes "LABORAFORO": "Cuaderno de educadores/as y maestros/as."*. Área de Participación Ciudadana – Ayuntamiento de Sevilla. Grupo de investigación de Personas Adultas y Desarrollo – Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Zubero, I. (2007). Ciudadanía, ¿derecho o privilegio? En R. Valderrama, D. Limón y otros, *I Foro Internacional de Experiencias en Participación "Okupando ciudadanía"*. Sevilla: Delegación de Juventud – Ayuntamiento de Sevilla.