

Campaña Mundial por la
EDUCACIÓN

Coalición española

www.cme-espana.org

DERECHO A LA EDUCACIÓN

GUÍA EDUCATIVA

PARA PROFESORADO Y FAMILIAS.



**Ayuda
en Acción**

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Título: Derecho a la educación.
Guía educativa para profesorado y familias.

Autoría:
Fractals Educación Artística.

Coordinación:
Ayuda en Acción - Campaña Mundial por la Educación.

Asesoría científico-académica:
Ana Ancheta Arrabal.

Proyecto Campaña Mundial por la Educación
ComunitatValenciana: llamada a la acción por el derecho a la educación.

Financiado por la Generalitat Valenciana.
«Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Conselleria de Servicios Sociales Familia e Infancia. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de Ayuda en Acción y no refleja necesariamente la opinión de la Generalitat Valenciana»

Diseño Gráfico:
Fractals Educación Artística.
Fotografías:
Ayuda en Acción.



Agradecemos a quienes han colaborado directa e indirectamente en el desarrollo de este contenido.

★ Primera edición digital: Septiembre 2025

Descubre más sobre el proyecto de la CME:

<https://cme-espana.org/>

Descubre las Unidades Didácticas de la CME en Educación en Emergencias:

<https://same2026.cme-espana.org/>

FINANCIA EL PROYECTO

COORDINA

CONSULTORÍA



4

Introducción

¡Descubre cómo usar esta guía!

6

La educación como derecho humano: desde la infancia.

Introducción a la Campaña Mundial por la Educación ¿Qué es un derecho humano?

El derecho a la educación: derecho a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida

La Convención sobre los Derechos de la Infancia y el ODS 4.

12

La educación de calidad: ¿Qué significa en la práctica?

Calidad no es solo acceso: pertinencia, equidad, inclusión, aprendizaje, financiación y participación.

Indicadores de centros educativos que respetan los derechos.

Perspectiva del alumnado: ¿cómo vive el derecho a la educación?

16

Desigualdades y vulneraciones del derecho a la educación

Quiénes quedan fuera: pobreza, género, discapacidad, migración, conflicto.

Efectos de las emergencias en la infancia y el aprendizaje.

La infancia como titular de derechos, y sujeto activo de su proceso de aprendizaje.

20

El rol del profesorado como garante de derechos

Educación en valores, ciudadanía y derechos desde el ámbito educativo.

Propuestas pedagógicas por etapa educativa.

Dinámicas de escucha, participación y protagonismo infantil y juvenil.

24

Cómo enseñar el derecho a la educación a infancia y adolescencia

El aula como espacio de conocimiento y defensa de derechos humanos.

Docencia crítica: enseñar desde la empatía, la equidad y la justicia social.

La corresponsabilidad con familias y comunidad.

27

Colaboración con las familias: claves para una comunidad educativa comprometida

Qué pueden hacer las familias para contribuir a lograr el derecho a la educación.

Asociaciones de Familias del Alumnado (AFAS) como agentes clave de transformación educativa.

Formación y diálogo familia-escuela: educar en alianza.

30

Educar para la participación: infancia, adolescencia y juventud como sujetos políticos

Derecho a ser escuchado/a, a participar, a la toma de decisiones junto a las personas adultas.

Participación infantil/adolescente y juvenil en el aula y en la comunidad.

¿Qué es la incidencia política y cómo puede hacerse desde la educación? Cómo promover una ciudadanía activa en el alumnado, profesorado y las familias.

Propuestas de acción local: desde el aula al municipio.

33

Actividades educativas

1. Actividades con Asociaciones de Familias del Alumnado
2. Actividades con profesorado.

46

Bibliografía y Anexos

INTRODUCCIÓN

Esta es una guía integral para **comprender, enseñar y defender el derecho a la educación como un derecho humano fundamental**. A lo largo de sus páginas se recorren los marcos internacionales y nacionales que lo sustentan, se visibilizan las desigualdades que aún persisten y se proponen estrategias pedagógicas y comunitarias para hacerlo efectivo en todos los contextos educativos.

La guía pone en el centro la idea de que la educación no es solo acceso a la escuela, sino calidad, equidad, inclusión, participación y aprendizaje significativo. Conecta la perspectiva del alumnado, del profesorado y de las familias, entendiendo que el cumplimiento del ODS 4 —educación inclusiva, equitativa y de calidad— requiere corresponsabilidad, alianzas en todos los niveles y entre todas las y los actores.

Esta guía no es solo un manual de consulta, sino una invitación a la acción colectiva: a construir escuelas democráticas, inclusivas, comunidades educativas cuidadoras y solidarias, y a reconocer al alumnado como sujetos políticos con voz propia.

Para facilitar su uso, la guía se organiza en distintos apartados que permiten una lectura flexible según las necesidades de cada persona o colectivo:

- 1. Guías orientativas:** marcos conceptuales y normativos que ayudan a contextualizar la defensa del derecho a la educación.
- 2. Actividades educativas:**
 - Actividades para el profesorado: propuestas didácticas, metodologías activas y dinámicas de participación para trabajar los derechos desde el aula.
 - Propuestas para las familias: claves para acompañar el aprendizaje, fortalecer la cultura democrática y participar activamente en la vida escolar y comunitaria.
- 3. Anexos:** materiales de referencia, indicadores y recursos complementarios que amplían las posibilidades de aplicación práctica.

En definitiva, un recurso para leer, dialogar y actuar en favor de que el derecho a la educación sea real y universal.



GUÍAS DE *ORIENTACIÓN*

En esta sección recogemos un conjunto de guías educativas organizadas en siete apartados que pueden ser consultados de manera independiente, según las necesidades de cada centro.

El objetivo es ofrecer orientaciones prácticas y reflexivas que ayuden a comprender y promover el derecho a la educación en toda su amplitud y dotar de una base práctica con la que facilitar las actividades.



La educación como derecho humano desde la infancia.



Introducción a la Campaña Mundial por la Educación

La Campaña Mundial por la Educación (CME) nace en el año 2000 para **sensibilizar y movilizar a la ciudadanía como portavoces y activistas del Derecho a la Educación e incidir en los representantes políticos para que cumplan sus compromisos con el derecho a la educación.**

Está promovida por una coalición de ONGs, sindicatos del entorno educativo, centros escolares, espacios universitarios y movimientos sociales.

Su principal objetivo es **velar por el cumplimiento de los compromisos adquiridos** por la comunidad internacional en materia educativa.

Las acciones y estrategias que llevan a cabo van desde **campañas de sensibilización, incidencia política y comunicación** hasta **programas formativos y recursos** para infancia, juventud, familias y profesionales de la educación.

Entre sus acciones destaca el desarrollo de la Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME) desde 2001, donde se promueve una **movilización para llamar la atención de la comunidad educativa**, de los medios de comunicación, de la sociedad en general y especialmente, de los representantes políticos sobre la necesidad de hacer real y efectivo el derecho a una educación de calidad para todas las personas.

¿Qué es un derecho humano?

Las Naciones Unidas establecen que “los derechos humanos son los **derechos que tenemos básicamente por existir como seres humanos**; no están garantizados por ningún estado. Estos derechos universales son inherentes a todos nosotros, con independencia de la nacionalidad, género, origen étnico o nacional, color, religión, idioma o cualquier otra condición”.

Consta de principios básicos como:

- **Universales e inalienables:** Todas las personas tenemos derecho a gozar de ellos y no deben suprimirse.
- **Indivisibles e interdependientes:** No se puede disponer de algunos y de otros no.
- **Equitativos y no discriminatorios.**
- **Conllevan derechos y obligaciones individuales y colectivas.**

Tal y como recoge la UNESCO en *Right to education handbook* (2019), James Nickel añade las siguientes características:

- Los derechos humanos son derechos: Y son «derechos **reclamables**».
- Los derechos humanos son **plurales**.
- Los derechos humanos son **de alta prioridad:** Los derechos humanos no pueden ignorarse. Exigen consideración y compiten con otras preocupaciones.

El derecho a la educación: derecho a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida

Para poder desarrollar campañas de acción efectivas, es necesario la existencia de un marco de leyes y tratados que permitan una definición de los retos coordinada, con el fin de garantizar el derecho a la educación:

La educación como derecho está recogida en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)**. El artículo 26, recoge que: "1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental (...). 2. La educación tendrá por objeto el **pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz**".

En términos más concretos de inclusión para favorecer la convivencia en los espacios educativos, en la **Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación (1960)**, que considera las discriminaciones en la esfera de enseñanza una violación de derechos, y junto a la **Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (CERD, 1965)** y la **Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979)** sientan las bases para la igualdad, prohibiendo distinción por raza o sexo y garantizando el derecho a la educación sin discriminación.

La **Convención sobre los Derechos del Niño y carta de la ONU (1989)** son un marco referente en los derechos Humanos de la Infancia en su artículo 28, alude al "derecho del niño a la educación (...) en **condiciones de igualdad de oportunidades**."



(...) 2. Se adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo **compatible con la dignidad humana del niño** y de conformidad con la presente Convención” para “3. (...) **contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza**”.

3. (...) **contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza**”.

El artículo 29 establece que la educación debe desarrollar al máximo las capacidades del niño o la niña —personales, intelectuales y físicas— y formarles en el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y los valores de convivencia democrática, es decir que **la infancia tiene el derecho de estar educada en sus propios derechos**.

La educación debe promover el respeto a la identidad cultural, la lengua y los valores propios de cada niño, así como a los de sus familias, su país y otras culturas. Además, debe prepararles para una vida responsable en una sociedad libre, fomentando la comprensión, la paz, la tolerancia, la igualdad de género y la amistad entre pueblos y grupos diversos, como **la mención específica a colectivos indígenas, cuyos derechos se recalcan en otros artículos como el 17**. También se destaca la importancia de educar en el respeto y la protección del medio ambiente natural.

El artículo aclara que estos principios no limitan la libertad de personas o instituciones para crear centros educativos, siempre que cumplan las normas establecidas por el Estado y respeten estos objetivos esenciales de la educación, así destaca **la importancia de la familia desde su preámbulo** “Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”

La **Declaración de Educación para Todos de 1990, nacida de la Conferencia Mundial de Jomtien** (Tailandia), fue un compromiso global para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, buscando universalizar la educación primaria, reducir el analfabetismo y ampliar la educación básica a jóvenes y adultos, enfocándose en resultados de aprendizaje, equidad y un entorno de apoyo, con metas claras a cumplir para el año 2000, marcó el inicio del movimiento global “Educación para Todos” (EPT). Estableció las bases para futuros marcos internacionales, como **los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4)**, que continúan impulsando la educación universal.

El 10 de diciembre de 2004, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el **Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos** (resolución **59/113** de la Asamblea General) basándose en los logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos.

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH)

trabaja para promover la educación en derechos humanos: Coordinando a nivel global el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, elaborando materiales para la enseñanza y la formación en derechos humanos y facilitando el intercambio de información sobre distintos materiales y programas de educación en derechos humanos.

A diferencia del marco temporal específico del Decenio, el Programa Mundial está estructurado en fases consecutivas. Las últimas de las cuales

- La cuarta fase (2020-2024) se centra en la capacitación de los jóvenes mediante la educación en derechos humanos.
- La Quinta fase (2025-2029): Juventud, incluidos las infancias como sectores prioritarios, derechos humanos y tecnologías digitales, medio ambiente y cambio climático, e igualdad de género. Para ello se puede consultar su Plan de Acción (2025)

La **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)** de la ONU (2006) es un tratado histórico que cambia el enfoque de la discapacidad, tratándola como una cuestión de derechos humanos, no de caridad, y estableciendo que las personas con discapacidad son sujetos de derecho que merecen plena igualdad y participación en la sociedad. Especialmente su Artículo 24, consagra el derecho fundamental a una educación inclusiva, obligando a los Estados a proporcionar un sistema educativo que no excluya a nadie por discapacidad, garantizando ajustes razonables y fomentando entornos de aprendizaje inclusivos a todos los niveles, desde la educación básica hasta la formación profesional y continua.

En 2015 se crea el plan de acción de la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**, con el fin de abordar **retos globales** como garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia, entre otros. Para abordar esos retos, la Agenda 2030 plantea los **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**.

El ODS4 es el que está centrado en la Educación de calidad, para intentar acabar con las desigualdades existentes entre y dentro de los estados.

En especial, la meta 4.7 (Educación para la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible) busca asegurar que todos los estudiantes adquieran conocimientos y competencias para promover un desarrollo sostenible, incluyendo los derechos humanos, la ciudadanía mundial, la igualdad de género, la cultura de paz y no violencia, así como la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. La meta 4.a plantea construir y adaptar escuelas que sean accesibles, sensibles a las diferencias de género, seguras, inclusivas, libres de violencia y eficaces para el aprendizaje. La meta 4.b tiene como objetivo incrementar significativamente el número de becas para estudiantes de países en desarrollo, especialmente aquellos menos adelantados, los pequeños Estados insulares y los países africanos, para que puedan acceder a estudios superiores. La meta 4.c busca aumentar la oferta de docentes calificados, especialmente en los países en desarrollo, mediante la cooperación internacional y la formación docente.



Los ODS y el Derecho a la Educación: una mirada holística

El ODS 4 (Educación de calidad) es el eje central del derecho a la educación en la Agenda 2030, pero no opera de forma aislada. La educación es a la vez condición y consecuencia de otros objetivos: sin educación no se alcanzan, y sin ellos, la educación pierde su base de posibilidad. Comprender estas conexiones permite al profesorado enmarcar su práctica cotidiana dentro de un compromiso más amplio, y ofrece además una palanca para trabajar varios ODS de forma integrada sin necesidad de añadir contenidos al currículo, sino cambiando la mirada sobre los que ya están.

ODS 1 – Fin de la pobreza

La pobreza es una de las barreras más determinantes para el ejercicio real del derecho a la educación. Los datos lo confirman (Naciones Unidas, 2023): en los países empobrecidos, los costes indirectos generan abandono escolar incluso cuando la educación es formalmente gratuita. Los datos muestran que la tasa media de asistencia a la enseñanza de la primera infancia para niños de 36 a 59 meses en 61 países de ingresos bajos y medios era del 37 %, con una diferencia de 16 puntos porcentuales entre las zonas urbanas y rurales, y de 34 puntos porcentuales entre los quintiles más ricos y más pobres. Si no se eliminan las matrículas escolares, se corre el riesgo de afianzar la desigualdad. A su vez, la educación es uno de los mecanismos más eficaces para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza.

Esta relación tiene también una dimensión local: en un mismo centro educativo conviven realidades económicas muy distintas, y no siempre los recursos y metodologías están diseñados para garantizar la participación equitativa de todo el alumnado.

ODS 3 – Salud y bienestar

La educación incide directamente en la salud: las personas con mayor nivel educativo toman decisiones más informadas, acceden mejor al sistema sanitario y tienen mayor esperanza de vida.

Pero la relación funciona también en sentido contrario: sin bienestar físico y emocional, el derecho a la educación se compromete. Los progresos hacia una educación de calidad ya eran más limitados de lo exigido antes de la pandemia, pero el COVID-19 ha tenido repercusiones devastadoras en la educación, causando pérdidas en el aprendizaje en cuatro de cada cinco de los 104 países estudiados. En contextos de mayor vulnerabilidad, el impacto fue todavía más severo.

El alumnado que no tiene cubiertas sus necesidades básicas, que vive en entornos de violencia o que arrastra malestar emocional no puede aprender en igualdad de condiciones.

ODS 5 – Igualdad de género

La CEDAW (1979) ya estableció la prohibición de discriminación por razón de sexo en la educación. El ODS 5 amplía ese mandato: no basta con que niñas y niños compartan el mismo espacio físico, aunque cerca del 40 % de los países no han logrado la paridad entre géneros, si los avances continuaran al ritmo actual, llevaría al menos 300 años acabar con el matrimonio infantil y más de 9 millones de niñas contraerían matrimonio para el año 2030.

Una educación de calidad debe transformar activamente los estereotipos de género, prevenir la violencia y promover relaciones igualitarias. La brecha de género persiste especialmente en contextos de pobreza y en zonas rurales, pero también adopta formas más sutiles en entornos aparentemente igualitarios: en los libros de texto, en la distribución del espacio, en quién toma la palabra.

ODS 10 – Reducción de las desigualdades

La desigualdad no es solo económica. Afecta al acceso y la permanencia en la educación por razón de origen étnico, discapacidad, territorio, lengua materna o situación migratoria.

Solo el 26,4 % de los niños menores de 15 años de todo el mundo recibió prestaciones en efectivo de protección social, frente al 77,5 % de las personas de edad adulta. Alrededor del 41 % de todos los refugiados a finales de 2022 eran menores, mientras que el 51 % eran mujeres y niñas .

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la Convención contra la Discriminación en la Educación (1960) ya establecieron que excluir a alguien del sistema educativo es una violación de derechos humanos. El ODS 10 obliga a pensar la inclusión no como un añadido, sino como el diseño de base de cualquier sistema educativo.

ODS 13 – Acción por el clima

La crisis climática es también una crisis educativa: desastres como inundaciones, sequías o situaciones de emergencia —como la DANA en València— interrumpen la escolarización, destruyen infraestructuras y afectan de forma desproporcionada a las comunidades con menos recursos para recuperarse. Trabajar el ODS 13 en el aula no es solo hablar de reciclaje: es hablar de responsabilidad y de derechos. Una de cada cinco personas jóvenes siente que su educación no lo prepara para el cambio climático y pide más información para comprender su complejidad, es necesaria de una educación interdisciplinar y orientada a la acción, que sea pertinente a escala mundial y se adapte a las realidades locales.

ODS 16 – Paz, justicia e instituciones sólidas

El derecho a la educación no puede ejercerse plenamente en contextos de conflicto, violencia institucional o ausencia de Estado de derecho. A su vez, la educación es una herramienta fundamental para construir paz, fortalecer la democracia y formar ciudadanía crítica y participativa. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) ya vinculaba la educación con la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones.

Los datos actuales muestran que los contextos de conflicto y desplazamiento generan algunas de las situaciones más graves de vulneración del derecho a la educación: infancias refugiadas o desplazadas internos que aprenden con lecciones pregrabadas en el móvil de un familiar, en campamentos sin infraestructura escolar básica.

ODS 17 – Alianzas para lograr los objetivos

Ningún objetivo se alcanza de forma aislada. Frente a un déficit de financiación de la educación debe convertirse en una prioridad de inversión nacional para que sea gratuita y obligatoria, aumentar el número de docentes, mejorar la infraestructura escolar básica y adoptar la transformación digital esenciales. La presión ciudadanas y la construcción de alianzas son imprescindibles. La Campaña Mundial por la Educación es en sí misma una expresión de este ODS: una coalición de agentes que trabajan coordinadamente para incidir en los compromisos políticos globales.

A escala local, este ODS se traduce en construir comunidad educativa en sentido amplio: no solo el claustro, sino las familias, el alumnado, las entidades del barrio y las administraciones. La coherencia entre lo que se enseña y cómo se vive la escuela es en sí misma un contenido pedagógico. Hay que construir un lenguaje común con el equipo docente, las familias y el alumnado sobre qué es la Agenda 2030, qué son los ODS y por qué importan.

Esta guía no es una teoría abstracta a seguir. Es una invitación a que cada centro, cada claustro, cada familia y cada estudiante encuentre su compromiso. El derecho a la educación no se sostiene solo con buena voluntad: requiere financiación estable, políticas educativas comprometidas y Estados que asuman su responsabilidad de garantizarlo. Sin esas condiciones estructurales, cualquier esfuerzo de la comunidad educativa corre el riesgo de agotarse.

Pero también es cierto que los marcos globales solo cobran vida cuando quienes están en las aulas deciden que les importa. **No como sustitutos de lo que corresponde a las administraciones, sino como la parte que ninguna ley puede decretar: la convicción de que la educación no es transmisión de contenidos, sino un derecho humano que se ejerce, se defiende y se construye colectivamente.** Solo esa convicción es lo que convierte una guía en práctica, una práctica en cultura, y una cultura en transformación.

La educación de calidad

¿Qué significa en la práctica?



Calidad no es solo acceso: pertinencia, equidad, inclusión, participación, aprendizaje y financiación.

Las formas de hacer son fundamentales para garantizar una educación de calidad, así como la integración de valores que vertebran los procesos de aprendizaje y transmisión de conocimientos.

Por ello, si bien el acceso universal es uno de los condicionantes básicos para la educación de calidad, cabe destacar otras claves también fundamentales para garantizarla según los marcos conceptuales internacionales sobre educación de calidad, especialmente en el ODS 4 de la Agenda 2030 y en análisis de organizaciones como UNESCO y otros informes globales. La importancia del punto de vista y la capacidad de conexión son fundamentales para garantizar una educación significativa y transformadora para las personas educandas.

Es por ello que la educación de calidad desde la Campaña Mundial por la Educación ([CME](#)) contempla valores básicos que debe integrar en la práctica educativa:

- **Pertinencia.** Aquellos aprendizajes, competencias y conocimientos que se desarrollan y transmiten en el espacio educativo deben adecuarse a las oportunidades de aprendizaje, tener en cuenta cada contexto y ser significativos.
- **Equidad.** Debe ser garantista del trato justo y equitativo de todas las personas, reconociendo sus diversas necesidades y circunstancias. Implica identificar y eliminar barreras, asegurando las mismas oportunidades, combatiendo las diferencias injustas, evitables
- o remediables entre personas que se pueden ver afectadas por dimensiones de desigualdad.
- **Inclusión.** Enfoque educativo que supone garantizar las mismas oportunidades, teniendo en cuenta las características y retos de cada persona y grupos, y adaptarse a sus necesidades para que “la garantía de oportunidades” realmente sea justa y equitativa.
- **Participación.** Incide en el derecho a desarrollar una participación activa y el beneficio pleno del proceso de aprendizaje. Para garantizar esa participación activa, es importante que existan espacios de participación, la predisposición a dejarles que tomen decisiones, y que lleven a cabo un proceso de aprendizaje de derechos y obligaciones, responsabilidades y en el que desarrollen pensamiento crítico.
- **Aprendizajes.** El ODS4 incide en cómo el contexto de una persona influye en su capacidad de aprender. La escolarización no garantiza que los conocimientos que se transmiten ni las competencias que tienen que desarrollar se adquieran. Es por ello que es importante incidir en el correcto aprendizaje de la base (lectura y aritmética), para poder favorecer el empoderamiento y el bienestar individuales, que repercutirá a su vez en la capacidad de aprendizaje. Esto constituye los cimientos de los resultados sociales, políticos y económicos.
- **Recursos.** La disposición de recursos financieros es prioritaria para llevar a cabo una educación de calidad. Además, es esencial que sea gratuita y obligatoria, el incremento en el número de docentes, la mejora de la infraestructura escolar básica y la adopción de la transformación digital.

La importancia del seguimiento. Metas e indicadores para avanzar hacia el derecho a la educación

Jeannie Oakers decía que “un indicador educativo es un estadístico referido al sistema educativo que revela algo sobre su funcionamiento o salud” (1986). Los indicadores educativos existen ante la necesidad de evaluar el grado de calidad, en función a diferentes criterios y valores consensuados que establece el marco de Educación de calidad.

La Organización de las Naciones Unidas establece diferentes metas dentro del ODS4, que pueden orientar con algunas claves para construir indicadores sobre la Educación de Calidad:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que las infancias terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.2 De aquí a 2030, asegurar que las infancias tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y las infancias en situaciones de vulnerabilidad.

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todo el alumnado adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las infancias y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

En el Estado español, el Ministerio de educación, formación profesional y deportes proporciona y actualiza parte de los indicadores del sector educación que derivan de estadísticas y estudios propios o en los que participa dentro de los marcos internacionales:

4.1

1. Proporción de infancia y adolescencia que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo.
2. Índice de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria y segundo ciclo de enseñanza secundaria).

4.2

1. Proporción de infancia de 24 a 59 meses cuyo desarrollo es adecuado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, desglosada por sexo.
2. Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), desglosada por sexo.

4.3

Tasa de participación de juventud y personas adultas en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses, desglosada por sexo.

4.4

Proporción de juventud y personas adultas con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica.

4.5

Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores educativos de esta lista que puedan desglosarse.

4.6

Tasa de alfabetización de personas adultas/jóvenes.

4.7

Grado en el que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudio (c) la formación del profesorado y (d) la evaluación del alumnado.

4.a

Proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio.

4.b

Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas.

4.c

Proporción de docentes con las calificaciones mínimas requeridas, desglosada por nivel educativo.

Para ampliar la información, así como acceder a los subindicadores de cada indicador y los resultados o avances que está teniendo el Estado español consultar el [Instituto Nacional de Estadística](#).

Perspectiva del alumnado: ¿cómo vive el derecho a la educación?

A continuación, se exponen un listado de preguntas que pueden resultar de utilidad para profesionales del ámbito de la educación.

Dichas preguntas tienen el objetivo de recopilar reflexiones del alumnado en torno a la educación de calidad.

Su diversidad y enfoques, pueden enriquecer el marco y las pautas que nos marquemos a la hora de llevar a cabo una educación de calidad. **Al hacerles partícipes de manera activa en el proceso de conceptualización, reforzamos su sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, así como al propio proceso educativo.**

Preguntas generales sobre la Educación de Calidad:

¿Qué significa para ti recibir una educación de calidad?

¿Crees que todas las personas tienen las mismas oportunidades de recibir una buena educación? ¿Por qué?

¿Consideras que conoces tu derecho a la educación?"

Si pudieras cambiar algo de tu educación, ¿qué sería?

Preguntas en torno a los ejes clave:

• **Pertinencia:**

¿Sientes que los contenidos que estudias son útiles o relevantes para tu vida?

¿Crees que lo que aprendes se adapta a las realidades del lugar donde vives?

¿Te gustaría que se incluyeran más temas relacionados con tu entorno o tus intereses?

• **Equidad:**

¿Crees que todas las personas en tu centro educativo son tratadas de manera justa?

¿Has visto o vivido situaciones donde alguien haya tenido menos oportunidades por su género, origen, idioma u otra razón?

¿Qué medidas crees que se podrían tomar para que todas las personas aprendan en igualdad de condiciones?

• **Inclusión:**

¿Conoces a personas que no se sientan incluidas o respetadas en el entorno escolar? ¿Por qué?

¿Crees que el profesorado adapta su forma de enseñar a las distintas necesidades del alumnado?

¿Qué se podría hacer para que todas las personas se sientan parte del grupo en clase?

• **Participación:**

¿Te sientes escuchado/a cuando das tu opinión en clase?

¿Tienes la oportunidad de tomar decisiones sobre lo que aprendes o cómo lo aprendes?

¿Hay espacios en tu centro donde el alumnado pueda participar activamente en la vida escolar?

• **Aprendizajes:**

¿Crees que estás aprendiendo de verdad en la escuela o simplemente memorizando?

¿Tienes dificultades con la lectura, la escritura o las matemáticas básicas?

¿Cómo te gustaría que se enseñaran los contenidos para que fueran más fáciles de entender?

¿Te sientes apoyado/a cuando no entiendes algo en clase?

• **Recursos y financiación:**

¿Crees que tu centro educativo cuenta con los recursos necesarios para una buena educación (materiales, espacios, tecnología...)?

¿Hay suficientes profesores y profesoras para atender bien al alumnado?

¿Cómo afecta a tu aprendizaje la falta de recursos (si los hay)?

¿Qué recursos crees que serían más importantes para mejorar tu educación?



Desigualdades y vulneraciones del derecho a la educación



Desigualdades y vulneraciones del derecho a la educación: ¿quiénes quedan fuera?

Las desigualdades educativas y las vulneraciones del derecho a la educación responden a múltiples factores que se interrelacionan y se refuerzan entre sí. Desde un enfoque de interseccionalidad, **la exclusión educativa no puede explicarse por una sola causa, sino por la superposición de dimensiones** como la pobreza, el género, la discapacidad, la migración, los contextos de conflicto, la brecha digital, la discriminación racial, la orientación sexual y la identidad de género, o la residencia en zonas rurales, entre otras. En este apartado se abordan algunas de estas intersecciones de manera ejemplificadora, con el objetivo de visibilizar determinados retos estructurales que siguen afectando al acceso, la permanencia y los resultados de aprendizaje. No obstante, es importante señalar que no se trata de un análisis exhaustivo: las formas de exclusión educativa son dinámicas, cambiantes y profundamente contextuales, y requieren una lectura continua y situada. Por ello, **resulta fundamental seguir de forma sistemática los informes, datos y recomendaciones elaborados por organismos internacionales** como Naciones Unidas, UNESCO y otros sistemas de seguimiento del ODS 4, que permiten identificar nuevas brechas, comprender cómo evolucionan las desigualdades existentes y analizar cómo estas afectan de manera diferenciada.

Promover esta mirada actualizada es clave para comprender la interseccionalidad en la educación y para diseñar respuestas educativas más justas, pertinentes e inclusivas, y por ello las personas profesionales debemos examinar continuamente las necesidades del contexto local.

El informe sobre los ODS (2023), muestra como retos persistentes más significativos los siguientes:

- **Aumenta la tasa de finalización de la educación primaria y secundaria, pero el ritmo es demasiado lento y desigual.**

En las regiones empobrecidas, los bajos niveles de aprendizaje provocan abandono escolar y retrasos en la finalización de la enseñanza.

- **Los datos desiguales muestran avances poco alentadores en la mejora de los niveles de lectura en la educación primaria.**
- **Las infraestructuras escolares básicas varían mucho de una región a otra y distan mucho de ser universales.**

Es muy desigual el acceso a instalaciones escolares básicas y servicios básicos como energía eléctrica, agua, saneamiento, instalaciones para lavarse las manos, así como acceso a ordenadores, Internet e instalaciones adaptadas a personas con discapacidad, imprescindibles para que los espacios educativos sean seguros.

- **Todavía muchos docentes no cuentan con las calificaciones necesarias para enseñar.**

GÉNERO

Además de las ya citadas **Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (CERD, 1965)** y **la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979)** existen diferentes informes que profundizan y amplían la información sobre desigualdades, la UNESCO (“Del acceso al empoderamiento Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025”) indica:

- En los países más pobres, las niñas representan un porcentaje mucho más alto de las personas que no irán nunca a la escuela. os con medidas de aplicación.
- En otros países, las infancias corren un mayor riesgo de no avanzar y no terminar sus estudios.
- Los prejuicios y la discriminación relacionados con el género impregnan aún todo el proceso educativo con mucha frecuencia, y los sistemas educativos a menudo perpetúan las desigualdades de género en lugar de rectificarlas. Todo ello está incorporado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Existen estereotipos de género en los libros de texto y materiales didácticos.
- Hay una insuficiencia de recursos e infraestructuras adecuadas para generar entornos de aprendizaje seguros y propicios, y una carencia de marcos políticos, jurídicos y de planificación vinculados.

MIGRACIONES

Respecto a vulneraciones en educación con personas migrantes, la UNESCO pone el foco en los países de acogida, quienes son los que tienen obligatoriedad de garantizar la educación de calidad y en igualdad de **trato para personas migrantes e hijos e hijas de personas migrantes (Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares [1990])** y **personas refugiadas (Convenio Europeo de Derechos Humanos [1950])**.

Algunas de las más significativas son:

- **Rechazo de parte de la sociedad a cumplir ese derecho** y resistencias a que las personas migrantes se arraiguen gracias a la educación y que puedan hacer uso de los recursos en igualdad de condiciones.
- **Las políticas de educación no están culturalmente adaptadas para que las personas migrantes se integren**, como puede ser la falta de protocolos ante el desconocimiento de la lengua, el trato diferenciado por razones culturales o étnicas y el desconocimiento de realidades socioculturales o históricas que permitan entender el contexto del que viene esa persona.
- **Desconocimiento de las familias de personas migrantes, de sus derechos educativos y los trámites necesarios para la inscripción escolar.**
- **Disparidades de oportunidades** educativas entre estudiantado migrante y estudiantado autóctono, que afecta en los resultados de aprendizaje.
- **Violencia administrativa** que limita el acceso y desarrollo educativo en igualdad de condiciones.

En esta línea, la UNESCO subraya en su **“Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible (2023)”**, un documento fundamental que actualiza la norma de 1974, proponiendo una visión renovada de la educación como motor de cambio para enfrentar desafíos globales, alineándose con la Meta 4.7 de los ODS, los desafíos que plantea la falta de alfabetización digital y la **necesidad de preparación y acción desde los contextos educativos para combatir la desinformación y la incitación al odio**, así como las oportunidades que proporcionan las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje.

EMERGENCIAS Y CONFLICTO

Efectos de las emergencias en la infancia y el aprendizaje.

- La CME denuncia que en 2024, 242 millones de alumnas y alumnos desde la educación infantil hasta secundaria vieron su educación interrumpida debido a desastres climáticos en 85 países, la mayoría de renta baja.
- Así mismo, los conflictos armados existentes en diversos territorios, están teniendo efectos devastadores sobre el derecho a la educación, y subrayan que las escuelas son cada vez más blanco de ataques. Este hecho agrava a su vez en la desigualdad de género, por cierre o destrucción de centros educativos, que repercute de manera vital en niñas y jóvenes, con menos probabilidades de regresar a clase.
- Por último, estarían los recortes en cooperación y ayuda humanitaria, limitando la capacidad de respuesta ante la crisis.

Ante esto en 2011 Los Protocolos Facultativos de la CDN (Convención sobre los Derechos del Niño) profundizan su protección, destacando dos clave para la violencia: el **Protocolo sobre Niños en Conflictos Armados (OPAC)**, que prohíbe reclutar menores de 18 años y eleva la edad mínima para participar en hostilidades, y el **Protocolo sobre Comunicaciones (OPC)**, que permite a las infancias y sus representantes presentar quejas directas al Comité de la CDN por violaciones graves, incluso en contextos de conflicto, fortaleciendo la justicia y la rendición de cuentas para las víctimas de violencia y explotación.

BRECHA DIGITAL

En su **Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible (2023)**, la UNESCO que instan a replantear la educación para hacer frente a los desafíos de nuestro tiempo, vincula diferentes cuestiones, que van desde los derechos humanos, las tecnologías digitales y el cambio climático hasta la igualdad de

género, la salud y el bienestar y la diversidad cultural y advierte sobre los riesgos asociados a la falta de alfabetización digital, la desinformación y la incitación al odio, y destaca la necesidad de que los sistemas educativos preparen al alumnado para un uso crítico, ético y responsable de las tecnologías.

Al mismo tiempo, subraya el potencial de las tecnologías digitales como herramientas para ampliar oportunidades educativas, fortalecer la participación y promover una educación basada en derechos, siempre que se garantice el acceso equitativo y la inclusión con metas como **Crear sistemas y entornos de aprendizaje digital seguros e inclusivos, complementando las herramientas digitales con medidas que protejan los datos personales y sensibles**

La digitalización educativa, aunque no debe sustituir a la educación presencial —tal como subraya el **Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación** (2020)—, puede ampliar las oportunidades de aprendizaje, favorecer trayectorias más flexibles y promover la innovación pedagógica. No obstante, también conlleva riesgos significativos, especialmente el aumento de las desigualdades derivadas del acceso desigual a dispositivos, conectividad y competencias digitales, así como preocupaciones sobre la protección de datos, la privacidad y el bienestar del alumnado, que afectan de manera particular a la infancia.

DISCAPACIDAD

La **Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (CRPD)** garantizó el derecho a la educación inclusiva, pero no llegó a definir con precisión la inclusión en la educación.

El informe **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020** destaca que pese a los progresos realizados, muchos países aún no recopilan, comunican ni utilizan datos relativos a aquellos que se han quedado atrás.

Desde 2015, el 41% de los países, que representan el 13% de la población mundial, no han realizado encuestas domiciliarias disponibles públicamente que proporcionen datos desglosados sobre los principales indicadores educativos. Datos recientes de 14 países que utilizan la serie breve de preguntas del Grupo de Washington sobre la discapacidad indican que **la infancia con discapacidades constituyen el 15% de la población no escolarizada.**

La infancia como titular de derechos, y sujeto activo de su proceso de aprendizaje.

Por todo ello, es fundamental **reconocer a la infancia como titular plena de derechos implica situarla en el centro de las políticas y prácticas educativas**, teniendo en cuenta sus necesidades, contextos y capacidades. La ya citada Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), establece un marco internacional de protección y promoción de los derechos de la infancia, incluidos los derechos educativos.

- **No discriminación.**

Toda la infancia tiene los mismos derechos sin importar raza, sexo, religión, origen social, idioma, discapacidad, opiniones de los padres, etc.

- **Interés superior del niño.**

Todas las decisiones que afecten a un niño deben tener como consideración primordial lo que sea mejor para él o ella.

- **Derecho a la vida, supervivencia y desarrollo.**

No solo que el niño sobreviva, sino que pueda crecer y desarrollarse plenamente en todos los sentidos: físico, mental, social, emocional.

- **Participación / voz de la infancia.**

La infancia tiene derecho a expresar sus opiniones, especialmente en asuntos que les afectan, y que esas opiniones sean tenidas en cuenta.

Como indica la Organización de las Naciones Unidas, la educación es la clave que permitirá alcanzar muchos otros objetivos de desarrollo sostenible.

El acceso a una educación de calidad, aumenta las posibilidades de romper la rueda de pobreza, reducir las desigualdades y alcanzar la igualdad de género.

También ayuda a las personas de todo el mundo vivir una vida más saludable y sostenible, así como a favorecer la tolerancia y contribuir al desarrollo de sociedades más pacíficas.



El rol del profesorado como garante de derechos



El aula como espacio de conocimiento y defensa de derechos humanos.

El aula no es solo un lugar de transmisión de contenidos, sino un espacio propicio para el ejercicio y la defensa de los derechos humanos. **En muchos casos, la escuela será el único entorno en el que la ciudadanía, desde una perspectiva de educación permanente, entre en contacto directo con el derecho humano a la educación y, por tanto, el profesorado se convierte en un referente fundamental de ciudadanía democrática.**

Tal y como recuerda la pensadora Gayatri Spivak en *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012), educar no es simplemente formar para el mercado laboral, sino desarrollar la capacidad de reconocer al otro como igual aunque diferente. En este sentido, el aula puede y debe ser un lugar donde se cultive la empatía, la justicia y la sensibilidad hacia realidades distintas a la propia. **La campaña global de educación de la UNESCO reafirma el papel insustituible de las personas docentes en el futuro de la educación.**

El aprendizaje escolar no solo aporta conocimientos esenciales, para que las personas participen activamente en la vida democrática necesitan información, pensamiento crítico y conciencia de los derechos que les asisten.

Una educación de calidad permite romper ciclos de pobreza, reducir desigualdades, alcanzar la igualdad de género y fomentar sociedades más justas, sostenibles y comprometidas con la cultura de paz, ciudadanía capaz de tomar decisiones conscientes, respetar la diversidad y reclamar justicia.

De hecho, a nivel nacional **la LOPIVI (Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia frente a la Violencia) es fundamental en la formación docente ya que profesorado es agente clave de protección y denuncia de vulneraciones.**

El poder del aula se multiplica cuando el claustro asume de manera colectiva la defensa de los derechos humanos. No se trata solo de prácticas individuales dentro de cada clase, sino de una cultura compartida que impregna la vida del centro educativo. De esta manera, la escuela trasciende su función académica para consolidarse como un territorio de ciudadanía activa y de justicia social. Así, según el ODS 4, **es fundamental exigir a los gobiernos que sitúen la educación como prioridad política y práctica, garantizando el acceso gratuito y equitativo para todos los grupos, incluidos los más vulnerables y marginados.** Solo así el aula podrá desplegar plenamente su potencial como lugar de conocimiento, defensa y vivencia de los derechos humanos.

Docencia crítica: enseñar desde la empatía, la equidad y la justicia social.

Para que el aula se convierta en un espacio verdaderamente inclusivo, seguro y transformador, el profesorado necesita desarrollar un conjunto de competencias profesionales que integren la enseñanza de contenidos con una mirada ética, social e inclusiva. Enseñar desde una docencia crítica implica comprender que el aprendizaje no es neutro, y que la práctica educativa puede contribuir tanto a reproducir desigualdades como a cuestionarlas y transformarlas.

Desde esta perspectiva, el rol docente va más allá de la transmisión de conocimientos: **implica crear entornos de aprendizaje seguros, no violentos, equitativos e inclusivos, donde todo el alumnado pueda participar, aprender y desarrollarse plenamente, sin que nadie quede atrás.**

Esto requiere empatía, capacidad de escucha, atención a la diversidad y compromiso con la justicia social, así como herramientas pedagógicas que permitan responder a contextos y realidades diversas.

Marco internacional: educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible.

En noviembre de 2023, los Estados Miembros de la UNESCO aprobaron **la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible**. Esta Recomendación — conocida de forma abreviada como Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible— actualiza la histórica Recomendación de 1974, que hace casi cincuenta años situó a la educación como un pilar fundamental para la paz y la comprensión internacional.

Esta Recomendación refuerza el papel de la educación como derecho humano, bien público y bien común, y constituye la base de la meta 4.7 del ODS 4, orientada a garantizar que todo el alumnado adquiera los conocimientos, valores y competencias necesarios para promover sociedades pacíficas, justas y sostenibles.

Principios rectores de una educación transformadora

La Recomendación establece que las políticas, programas y prácticas educativas deben ser transformadoras y de calidad, integrando una serie de principios rectores en todas las dimensiones de la educación —formal, no formal e informal—, incluyendo leyes y políticas educativas, currículos, pedagogías, formación docente, evaluación, materiales didácticos y entornos de aprendizaje.

Entre estos principios destacan Una educación Transformadora:

1. **Basada en los derechos humanos.**
2. **Permanente, continua y transformadora**
3. **Accesible y de buena calidad (la educación como bien público y común)**
4. **Que fomente la creación conjunta del conocimiento.**
5. **No discriminatoria.**
6. **Que defienda la libertad de pensamiento, de creencias, de religión y de expresión, y prohíba la apología de todas las formas de odio**
7. **Que inculque una ética del cuidado, la compasión y la solidaridad .**
8. **Participativa, principalmente mediante el uso ético y responsable de las tecnologías**
9. **Que promueva la igualdad de género**
10. **Que se enmarque en una perspectiva internacional y mundial, subrayando las interconexiones entre lo local y lo mundial**
11. **Equitativa, inclusiva y respetuosa de la diversidad.**
12. **Que promueva el diálogo intercultural e intergeneracional.**
13. **Que garantice la seguridad, la salud y el bienestar de todo el alumnado, el cuerpo docente y el personal de la educación.**
14. **Que cultive una ética de ciudadanía mundial y de responsabilidad compartida para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible en beneficio de todas las personas.**

Objetivos de aprendizaje y competencias clave

Para alcanzar los objetivos de la Recomendación, las actividades y programas educativos deben orientarse al desarrollo integral del alumnado, combinando aprendizajes cognitivos, socioemocionales y conductuales.

En este marco, la docencia crítica promueve competencias clave como:

- Las competencias de ciudadanía
- El sentimiento de conexión y pertenencia a una humanidad común y diversa, y al planeta tierra
- Las competencias de anticipación
- El respeto de la diversidad
- El empoderamiento, la capacidad de acción y la resiliencia
- Las competencias para tomar decisiones
- Las competencias de colaboración
- Las competencias de adaptación y creatividad
- La autoconciencia
- La alfabetización mediática e informacional y las competencias digitales y de comunicación
- El pensamiento analítico y crítico
- Las competencias de solución y transformación pacíficas de conflictos

Esta Recomendación se elaboró desde un profundo sentido de urgencia histórica. El mundo atraviesa una encrucijada marcada por desafíos globales interconectados que amenazan la paz, la cohesión social y la propia sostenibilidad de la vida en el planeta que constituyen **causas estructurales de los conflictos violentos y de la exclusión de millones de personas del ejercicio pleno de sus derechos, incluido el derecho a la educación.**

Ante este escenario, la Recomendación plantea una pregunta clave: ¿Seguiremos por una senda insostenible o seremos capaces de cambiar radicalmente de rumbo? **La respuesta que ofrece es clara: la educación debe situarse en el centro de la transformación social.** En conjunto, estas competencias sitúan al profesorado como agente clave de transformación social, capaz de acompañar al alumnado en la construcción de una educación comprometida con la paz, la equidad y la justicia social.



La corresponsabilidad con familias y comunidad.

La corresponsabilidad educativa **significa reconocer que el aprendizaje y el desarrollo integral de infancias y adolescencias dependen de un ecosistema de apoyos en el que la escuela, el hogar y el entorno comunitario se acompañan y refuerzan mutuamente.**

Los datos recientes del Ministerio de educación, formación profesional y deportes (enero 2025) son alentadores: el abandono educativo temprano descendió en 2024 al 13%, la tasa más baja registrada en la historia, con una reducción de 0,7 puntos respecto a 2023 y de cinco puntos desde 2018. Si miramos una década atrás, la mejora es aún más significativa: una bajada de 8,9 puntos, lo que supone una reducción del 40,7%. La distancia con la media de la Unión Europea también se ha reducido, pasando de los 10,8 puntos de hace diez años a los 3,5 puntos de 2024.

En este contexto, la alianza entre profesorado, familias y comunidad resulta clave para prevenir el abandono. **La confianza mutua, el diálogo constante y la participación en la vida escolar permiten detectar de manera temprana dificultades de aprendizaje, desmotivación o situaciones de riesgo, y actuar antes de que se traduzcan en abandono.**

Frente a un panorama mundial en el que la finalización de la educación primaria y secundaria avanza de manera lenta y desigual, **resulta urgente que las comunidades educativas asuman un papel activo en la construcción de una cultura comunitaria educadora.** Pero esta cultura no debe limitarse a lo local: **la corresponsabilidad ha de abrirse a la solidaridad con otros países,** especialmente con regiones empobrecidas como el África subsahariana, donde, según los datos de seguimiento de los ODS que realiza la ONU, millones de infantes aún no pueden terminar la escuela primaria. **Se plantea el reto de educar desde la conciencia de que vivimos en un mundo interdependiente con proyectos escolares que refuercen la idea de que una ciudad cuidadora es también una ciudad solidaria con la educación de la infancia en todo el mundo.**



Cómo enseñar el derecho a la educación a infancia y a la adolescencia



Educación en valores, ciudadanía y derechos desde el ámbito educativo.

Ser capaz de defender tus derechos implica, en primera instancia, conocerlos.

Conocer el derecho a la educación implica formarse en valores, competencias ciudadanas y adquirir compromiso ético desde edades tempranas. En el currículo LOMLOE, en todas sus etapas estas dimensiones están integradas de forma explícita y transversal.

Se puede reforzar la enseñanza del derecho a la educación en un proceso desde lo individual hasta lo comunitario durante todas las etapas: el alumnado aprende a valorarse, a convivir, a participar y a ejercer sus derechos, entendiendo que la educación es un bien propio y también un compromiso con la sociedad.

De este modo, la educación se comprende no solo como un derecho individual, sino también como un compromiso social y global que contribuye a sociedades más democráticas, justas y sostenibles para todas las personas.

¿Cómo enseñar desde estos marcos?

- **De la idea a la práctica del derecho.**

Diseñar situaciones de aprendizaje que vinculen los contenidos de cada área con experiencias reales relacionadas con los derechos, la participación, el diálogo y la justicia social. Por ejemplo: vincular la enseñanza de la historia con procesos democráticos actuales.

- **Transversalidad.**

Integrar valores y ciudadanía en todas las asignaturas, aprovechando que la competencia ciudadana es transversal y se articula en distintas áreas curriculares. Ejemplo: desde matemáticas, analizar estadísticas de escolarización mundial; desde lengua, trabajar relatos y testimonios sobre migración o inclusión.

- **Metodologías activas y participativas.**

Favorecer la participación mediante proyectos de aula, debates, asambleas, así como colaboraciones con el entorno escolar y comunitario.

- **Evaluación formativa y crítica.**

Valorar y observar cómo el alumnado integra la reflexión ética, el respeto a la diversidad y la participación en la vida escolar y comunitaria.

Propuestas pedagógicas por etapa educativa.

Educación Infantil: Crecimiento en armonía

El área Crecimiento en Armonía establece las bases de esta competencia desde la primera infancia. Desde esta etapa, el derecho a la educación se **enseña como vivencia, fomentando que cada infante descubra que tiene voz, que merece ser escuchado y que forma parte de una comunidad de iguales.**

Educación Primaria: Competencia personal, social y de aprender a aprender

En Primaria, esta competencia profundiza en el desarrollo integral del alumnado. Aquí, el derecho a la educación se trabaja ayudando a que cada niño **reconozca su valor y el de los demás, comprenda la importancia de la cooperación y adquiera confianza en su capacidad para aprender.**

Educación Secundaria: Competencia personal, social y de aprender a aprender.

En la ESO, esta competencia adquiere una dimensión más compleja, vinculada a la construcción de una identidad autónoma y socialmente comprometida. En este nivel, enseñar el derecho a la educación implica **acompañar al alumnado en la toma de conciencia de que su aprendizaje no es solo un proceso individual, sino un compromiso con la sociedad: aprender para transformar y participar.**

Educación No Obligatoria

En el Bachillerato, la competencia ciudadana cobra un sentido más maduro y global, vinculando la autonomía personal con la responsabilidad social y política. Aquí, enseñar el derecho a la educación significa **reforzar el compromiso con los derechos humanos universales, la sostenibilidad y la solidaridad internacional.** En la Formación Profesional, se vincula la ciudadanía con el mundo laboral, la ética profesional y la defensa activa de los derechos humanos.

En la Formación Profesional de Grado Medio, la competencia social y ciudadana permite al alumnado comprender la realidad social en la que vive y actuar de forma responsable en una sociedad plural. **El alumnado debe ser capaz de trabajar en equipo, participar en diferentes espacios de diálogo y mostrar una actitud de respeto hacia los derechos fundamentales en todos los ámbitos.**

En la FP de Grado Superior, la competencia social y ciudadana se profundiza, exigiendo mayor madurez intelectual, ética y profesional. El alumnado debe **mostrar capacidad para trabajar en proyectos colectivos, tomar decisiones con impacto social y actuar como profesionales comprometidos con la justicia, la igualdad y la sostenibilidad.**

Desde Infantil hasta Bachillerato y la Formación Profesional, el currículo LOMLOE configura un itinerario donde el derecho a la educación se convierte en una experiencia personal, social y ciudadana: Progresivamente se fomenta la autonomía, la empatía y la convivencia pacífica, se impulsa la responsabilidad democrática y la conciencia crítica, se amplía progresivamente la mirada hacia los retos globales y el ejercicio maduro de la ciudadanía y finalmente se vincula la ciudadanía con el mundo laboral, la ética profesional y la defensa activa de los derechos humanos.

De esta manera, cada etapa educativa contribuye a formar personas capaces de aprender, convivir, participar y transformar, haciendo del derecho a la educación un pilar real de desarrollo personal y social.

Dinámicas de escucha, participación y protagonismo infantil y juvenil.

¿Cómo enseñar el derecho a la educación, entonces? Evidentemente, con y para el alumnado ¡No sin él! El derecho a la educación incluye ser escuchado y participar activamente en las decisiones que les afectan. Para que el alumnado llegue a poder defender el derecho a la educación, es necesario un camino gradual que fortalezca la confianza, las habilidades de comunicación, la capacidad de cooperación y el compromiso social.

Aquí te dejamos una hoja de ruta para guiar ese proceso, pero podrás ampliar este contenido en el apartado Educar para la participación: infancia, adolescencia y juventud como sujetos políticos.

1. Fase inicial: la escucha y la expresión personal

- Objetivo: que cada infante se reconozca como alguien con voz propia.
- Dinámicas: Asambleas de aula sencillas para opinar sobre aspectos cotidianos.
- Necesidad pedagógica: reforzar la autoestima, la empatía y el respeto al turno de palabra.

2. Fase de participación guiada: decisiones colectivas

- Objetivo: aprender a deliberar y tomar decisiones en grupo.
- Dinámicas: Votaciones en el aula para decidir proyectos o actividades, elaboración de acuerdos de convivencia colectivas.
- Necesidad pedagógica: practicar la negociación, el consenso y la corresponsabilidad.

3. Fase de protagonismo compartido: proyectos de acción

- Objetivo: experimentar la participación como acción transformadora dentro y fuera de la escuela.
- Dinámicas: Creación de comités o consejos de estudiantes. Diseño de proyectos solidarios o de mejora del centro (ej. campañas ambientales, de convivencia o de inclusión).
- Necesidad pedagógica: vincular los aprendizajes a problemas reales, desarrollar pensamiento crítico y habilidades de trabajo en equipo.



Colaboración con las familias: claves para una comunidad educativa comprometida



Qué pueden hacer las familias para contribuir a lograr el derecho a la educación.

La escuela no puede garantizar el derecho a la educación de manera aislada: **el compromiso de las familias es un pilar fundamental para asegurar aprendizajes significativos, la participación activa del alumnado y la construcción de un entorno educativo inclusivo y justo.**

Las familias no son solo **el primer contexto socializador del alumnado y tienen responsabilidades en desarrollo integral**, sino que también pueden formar parte de la sociedad civil organizada, **con capacidad para incidir en la vida de los centros educativos y en la definición de políticas públicas.**

¿De qué maneras pueden contribuir a garantizar el derecho a la educación?

Acompañar el aprendizaje: apoyar en el estudio, fomentar hábitos de lectura y curiosidad, y acompañar proyectos de aula y actividades extraescolares. Lo cual implica disfrutar del aprendizaje, que no es algo que se pueda compartir con palabras, sino con experiencias ¡Las familias también han de fomentar la cultura!

Impulsar la participación: animar al alumnado a expresar opiniones, participar en decisiones escolares y asumir responsabilidades dentro de la comunidad educativa y que esto conlleva implicarse en la vida escolar ¡No solo con comunicaciones con el profesorado!

Promover la equidad y la inclusión: respetar y valorar la diversidad, fomentar la inclusión en el centro con programas que protejan al alumnado es un desafío para contribuir a la construcción de un entorno no solo no discriminatorio, sino más seguro desde una mirada interseccional.

Defender los derechos educativos: involucrarse en debates y decisiones sobre la organización del centro y el acceso a recursos, asegurando que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades. Las limitaciones económicas, sumadas a problemas relacionados con los resultados del aprendizaje y las tasas de abandono escolar, persisten en las zonas marginalizadas, lo que subraya la necesidad de un compromiso global continuo para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todas las personas.

Defender valores para una sociedad democrática y formar niñas, niños y adolescentes en unos valores éticos, cívicos, para la buena convivencia en el centro escolar, así como en la sociedad.

Asociaciones de Familias del Alumnado (AFAS) como agentes clave de transformación educativa

Las Asociaciones de Familias del Alumnado (AFAS) son mucho más que un apoyo logístico a los centros: constituyen estructuras fundamentales de participación ciudadana que **conectan la escuela con la comunidad y refuerzan el derecho a la educación como un bien común**. Al ser el nexo entre alumnado, familias, profesorado y entorno social, las AFAS tienen la capacidad de impulsar cambios tanto dentro de los centros educativos como en el conjunto de la sociedad.

Entre sus funciones destacan:

- **Participar en la toma de decisiones:** forman parte de la elaboración de disposiciones educativas además de intervenir en órganos de control y gestión escolar.
- **Promover la formación e información de las familias:** organizan actividades, talleres y recursos que fortalecen las competencias educativas de las familias, generando un catalizador de inclusión poderoso.
- **Representar los intereses de las familias:** actúan como portavoces de las necesidades y la interseccionalidad del alumnado y de sus familias ante el centro educativo, la administración y otras entidades. Las familias en riesgo de exclusión a veces no pueden participar de las AFAS, pero estas tienen que representar sus intereses y necesidades.
- **Potenciar la lengua y la cultura:** contribuyen a preservar y promover las identidades culturales y lingüísticas propias de cada territorio, para el respeto a la diversidad y la inclusión.

Gracias a estas funciones, las AFAS **también son actores de incidencia política y social, capaces de amplificar la voz de las familias y de las necesidades de su comunidad en la toma de decisiones**.



Las AFAS también **pueden incidir en políticas educativas locales, regionales, y estatales** amplificando la voz de las familias y la comunidad en la toma de decisiones. Su papel como agentes de transformación educativa es clave para **avanzar hacia una educación de calidad, más democrática, equitativa, inclusiva y participativa**.

Formación y diálogo familia-escuela: educar en alianza.

La colaboración entre familias y escuelas es uno de los pilares para avanzar hacia el ODS 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas.

En este contexto, la alianza familia-escuela adquiere una relevancia estratégica: no se trata solo de acompañar el aprendizaje individual, sino de contribuir de manera directa al cumplimiento de una meta global.

- **Encuentros regulares:** reuniones, talleres y asambleas donde se compartan experiencias, expectativas y objetivos educativos, para aprender colectivamente.
- **Formación con las familias:** cursos sobre pedagogía, derechos humanos, valores cívicos y acompañamiento al aprendizaje.
- **Comunicación bidireccional:** herramientas de comunicación claras y accesibles que permitan intercambiar información y resolver dudas de manera conjunta.
- **Proyectos conjuntos:** iniciativas que involucren alumnado, familias y profesorado en la resolución de problemas reales o en acciones de mejora del centro y la comunidad.

Educando en alianza, las familias dejan de ser observadoras pasivas y se convierten en socias activas del proceso educativo, fortaleciendo la cultura de derechos, la equidad y la participación.

Educar en alianza significa transformar la relación familia-escuela en un compromiso colectivo por el derecho a la educación. Las familias dejan de ser observadoras externas para convertirse en agentes activos de cambio, capaces de fortalecer la cultura de derechos, la equidad y la participación democrática. De este modo, cada acción local —desde una tutoría compartida hasta un proyecto comunitario— se conecta con el desafío global de garantizar que nadie quede atrás en su derecho a aprender.



Educar para la participación: infancia, adolescencia y juventud como sujetos políticos



Derecho a la participación

El derecho de la participación viene recogido el Artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y el ODS 16, reconoce el derecho de todas las personas a formar parte activa de las decisiones de los asuntos públicos.

En el Estado español, el Artículo 23 de la Constitución, especifica no solo el derecho de la ciudadanía a participar en los asuntos públicos, sino también en la toma de decisiones que les afectan.

Así mismo, si bien este marco también hace referencia a los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud, se dispone más específicamente en la ya mencionada Convención de los Derechos del Niño, encargada de defender los derechos de infancia y adolescencia. El Artículo 12 recoge el derecho de la infancia a ser escuchada y garantizar que puedan expresar su opinión con plena libertad.

Participación infantil/adolescente y juvenil en el aula y en la comunidad.

Llegando a este punto puede que nos encontremos con la pregunta... ¿Qué tiene que ver la educación de calidad con la participación?

A través de la participación activa, la infancia, adolescencia y juventud están capacitadas para desempeñar un **papel vital en su propio desarrollo, así como en el de sus comunidades, ayudándoles a aprender habilidades esenciales para la vida, a desarrollar conocimientos sobre derechos humanos y ciudadanía y a promover una acción cívica positiva.**

Para participar eficazmente, deben recibir las **herramientas adecuadas, como información, educación y acceso a sus derechos civiles**, tanto en contextos de educación formal (dentro del aula) como de educación no formal (en la comunidad).

Definiríamos la **educación formal** como el sistema educativo estructurado, de carácter institucional, que engloba la escuela o la universidad. Tiene a cargo la transmisión vertical de conocimiento: profesorado-alumnado e implica clases obligatorias. Los conocimientos adquiridos por el alumnado son certificados según criterios oficiales de la ley educativa.

La **educación no formal** abarcan aquellas actividades educativas planificadas fuera del plan de estudios escolar. Consiste en un proceso planificado con objetivos claros basado en el aprendizaje significativo y horizontal: Construyendo conjuntamente los conocimientos y las habilidades.

Cómo promover una ciudadanía activa en el alumnado, profesorado y las familias.

En 1969, Sherry Arnstein crea la Escalera de la Participación, una teoría que taxonomiza los diferentes niveles de participación.

En 1992, Rogert Hart adapta este modelo y crea la **Escalera de la Participación Infantil**, enfocándose en la participación de la infancia y la adolescencia.

Los niveles son:

1

Manipulación: Se usan voces infantiles para transmitir mensajes de personas adultas sin que las infancias comprendan la situación o sus acciones.

2

Decoración: La infancia es usada como "decoración" para fortalecer intereses de las personas adultas, sin una participación real.

3

Simbolismo: La participación es aparente. La infancia expresa su opinión, pero no tiene ninguna incidencia real.

4

Información y consulta: La infancia comprende las intenciones del proyecto y sus roles, y se le consulta para decidir si participa.

5

Decisiones compartidas: Las personas adultas inician el proyecto, pero la toma de decisiones se comparte entre ellas y la infancia.

6

Proyectos iniciados por personas adultas y dirigido por infancia: La iniciativa es de personas adultas, pero la infancia tiene papel significativo en la dirección y ejecución del proyecto.

7

Proyectos iniciados y dirigidos por infancia: Se organiza sola, proponiendo, dirigiendo y ejecutando una actividad sin intervención adulta.

8

Proyectos iniciados y dirigidos por infancia con apoyo adulto: Inicia los proyectos, pero reciben apoyo para mejorar y desarrollar sus iniciativas.

Para que desde la educación se promuevan paso a paso estos espacios de participación, es necesario:

- Marcar una diferencia positiva en la vida de la juventud. La participación no debe verse como un fin, sino como un medio para lograr un cambio positivo en la sociedad.
- Promover una escucha activa entre alumnado, profesorado y familias.
- Estimular a las partes, especialmente a la infancia y la adolescencia, a desarrollar nuevas habilidades y a ganar más confianza.
- Orientar a las personas adultas en el reconocimiento de los talentos y el potencial de la infancia y la adolescencia.
- Estimular a la infancia y la adolescencia a asumir la responsabilidad de sus propios actos y decisiones.
- Acompañar a las personas jóvenes en entender cómo funciona la participación y el sistema democrático.
- Apoyar a las personas adultas en la comprensión de las necesidades y el punto de vista de la juventud.
- Crear un espacio para que la infancia y la adolescencia actúen en beneficio de toda la comunidad.
- Desarrollar las competencias de las personas adultas para que puedan trabajar eficazmente con infancia y juventud.
- Hacer que el proceso de toma de decisiones sea más representativo.
- Estimular nuevos enfoques e ideas para resolver problemas locales y regionales.

Propuestas pedagógicas por etapa educativa.

Propuestas de acción local: desde el aula al municipio.

La incidencia política consiste en la **voluntad y acción colectiva mediante diferentes estrategias sociales, para promover transformaciones en la sociedad.**

Las prácticas asociadas a la incidencia política, no obstante, responden a **necesidades, motivaciones y uso de herramientas adultocentristas.**¹

Es importante plantearnos fórmulas que **incluyan a la infancia y la adolescencia** en estas acciones desde la primera fase, siendo conscientes que deben responder también a sus necesidades y motivaciones, como ciudadanía de pleno derecho.

Como ya se ha mencionado previamente, **la participación es un proceso.**

En primer lugar, es necesario preparar a las personas, para luego trabajar con los grupos y finalmente poner el foco en la comunidad. Es en esta fase donde entra **la interacción y actuación con otras acciones sociales, y en la que existen unas condiciones para la transformación social.**

Incorporar **aprendizajes para la participación y la autoorganización es clave para que cualquier grupo pueda evolucionar e incidir en su realidad.**

Las distintas formas de incorporar estos aprendizajes se construyen en la **relación entre grupo, personas dinamizadoras y comunidad,** conformada por centro educativo, vecindario, asociaciones y tercer sector local, otras organizaciones, negocios y colectivas. Si bien hablamos de procesos lentos, para poder llegar a este punto, es necesaria la **ejecución de programas educativos específicos y generar espacios de participación sostenibles,** vinculando intencionadamente **lo educativo con la acción social.**

1. Reflejo de una hegemonía social que supone una discriminación de edad y supone prácticas que sustentan la superioridad de las personas adultas, deslegitimando la participación de infancia y juventud en igualdad de condiciones y consideraciones.



Actividades Educativas


Este apartado reúne un conjunto de propuestas prácticas diseñadas para que tanto el profesorado como las familias —a través de las AFAs (Asociaciones de Familias del Alumnado)— puedan llevar a la acción los principios y contenidos trabajados en la guía. El objetivo es transformar las reflexiones en experiencias concretas de participación, diagnóstico y mejora, poniendo a la infancia y la adolescencia en el centro como protagonistas de su derecho a la educación.

Las actividades se organizan en dos bloques:

- **Actividades con AFAs:** orientadas a fortalecer el papel de las familias como agentes de cambio, a través del diagnóstico educativo del centro, desde una perspectiva solidaria, la detección de necesidades junto con el alumnado y la incidencia política ante administraciones, comunidad y entidades vinculadas.
- **Actividades con profesorado:** enfocadas en el acompañamiento pedagógico, la construcción de hojas de ruta que transformen necesidades en propuestas de mejora, y el desarrollo de itinerarios de participación infantil y juvenil, incluyendo asambleas, procesos de toma de decisiones y elaboración de manifiestos para la incidencia política.

Además, en el apartado de **Anexos encontrarán los materiales descargables** necesarios para implementar estas actividades en el aula, en la comunidad educativa y en espacios de participación conjunta entre alumnado, familias y profesorado.





Actividades con Asociaciones de Familias del Alumnado

1. Diagnóstico educativo en el centro, desde una perspectiva solidaria.

El objetivo de esta actividad es **implicar a las familias en un diagnóstico participativo del centro educativo**, que visibilice las necesidades del centro respecto al **Derecho a la Educación** y conecte los resultados con los indicadores del ODS 4, analizando la realidad escolar desde los ejes de pertinencia, equidad, inclusión, participación, aprendizajes y recursos, con el fin de generar propuestas comunitarias de mejora.

La idea es que las familias puedan recoger la voz de la infancia y adolescencia, trabajando durante la sesión entre ellas, y después organizar el contenido haciendo un proceso participado con el alumnado si tienen la posibilidad.

Para ello partiremos desde **una mirada interseccional entendiendo** la identidad como muchas facetas en diálogo (género, diversidad funcional, origen cultural, situación socioeconómica, lenguas minorizadas...) que pueden encontrar mayor grado de privilegio u opresión en función de los poderes hegemónicos de nuestra sociedad.

A continuación exploraremos cómo esas identidades interactúan con el centro educativo para identificar cómo generar un espacio inclusivo que desarrolle las metas de desarrollo sostenible del ODS 4.

Silent Floor para la detección de necesidades.

Para recoger las percepciones de las familias sobre la situación del centro educativo desde una mirada interseccional, asegurando que todas las voces se expresen sin que dominen las personas más habladoras, y fomentando una reflexión colectiva en aras de generar un espacio más seguro utilizaremos la metodología *Silent Floor*.

Inspirada en el *World Café* (metodología que encontrarás en la página 36) pero sin conversación directa entre personas. En su lugar, las familias se desplazan por el espacio, observan imágenes o preguntas germinadoras y expresan sus ideas de manera individual mediante post-its. Al final, la persona dinamizadora facilita la lectura colectiva y abre la discusión general.

Esta metodología asegura que todas las familias puedan expresarse, incluso las más tímidas o aquellas con dificultades de idioma. Además, genera un material gráfico y muy visual que facilita la posterior sistematización de resultados.

Accesibilidad: Si hay personas con barreras lingüísticas, busca apoyo en una persona que domine su idioma y la lengua vehicular de la sesión, o utiliza un traductor para comunicarte por escrito.

Preparación del espacio (10 minutos):

- Se colocan 6 estaciones de trabajo en la sala, una por cada eje: pertinencia, equidad, inclusión, participación, aprendizajes y recursos.
- En cada estación hay:
 - Una cartulina grande con el título del eje y preguntas guía.
 - Información relevante del centro (ej.: fotos de las aulas, rampas de acceso, libros, actividades, gráficos de resultados, etc.).
 - Rotuladores y post-its de colores.

1. Introducción de la sesión (30 minutos)

- Breve presentación del derecho a la educación como bien común.
- Explicación de los seis ejes:
 - **Pertinencia:** ¿Lo que se aprende en el centro educativo conecta con las necesidades de nuestro contexto?
 - **Equidad:** ¿Hay trato justo y las mismas oportunidades para todo el alumnado?
 - **Inclusión:** ¿Se eliminan barreras para quienes tienen más dificultades?
 - Explicaremos **la perspectiva interseccional** entendiendo la identidad del alumnado como muchas facetas en diálogo (género, discapacidad, origen cultural, situación socioeconómica, lenguas minorizadas...) que pueden encontrar mayor grado de privilegio u opresión en función de los poderes dominantes de nuestra sociedad. Puedes utilizar la gráfica del ANEXO 1 de la página 43.
 - **Participación:** ¿Se escucha la voz de alumnado y familias en las decisiones?
 - **Aprendizajes:** ¿Se garantizan aprendizajes básicos (lectura, aritmética, competencias)?
 - **Recursos:** ¿Hay suficientes docentes, materiales, infraestructuras y tecnología?

Comprendiendo la interseccionalidad. Puedes utilizar los ejes de la identidad del ANEXO 2 de las páginas 44-48.

Colocación de los “papeles de identidad” en la pared, en los diferentes extremos de la sala.

- **Género y expresión de género** → ser niña, niño, persona no binaria...
- **Pertenencia cultural** → origen racializado, pertenencia a minorías étnicas (ej. pueblo gitano...)
- **Clase social** → condiciones materiales de vida, acceso a recursos básicos, nivel de ingresos familiares.
- **Orientación sexual** → identidad afectiva y sexual (heterosexual, homosexual, bisexual...)
- **Diversidad funcional** → diversidad funcional física, sensorial, intelectual o psicosocial.
- **Lengua y cultura** → lengua materna, lengua de escolarización, prácticas culturales, pertenencia a comunidades lingüísticas minorizadas.
- **Situación migratoria u origen** → ser de otra comunidad autónoma desplazada, migrante, refugiado/a o hijo/a de familias migrantes.
- **Situación familiar** → diversidad de modelos familiares (monoparentalidad, familias reconstituidas, acogida, adopción, familias homoparentales, etc.).
- **Puedes pedir a las familias que te den ejemplos que no se vean recogidos aquí.**

La persona facilitadora lee las preguntas adaptadas, y cada participante (cada familia tendrá que pensar en su núcleo familiar) se acerca al papel que mejor represente su respuesta (pueden conectar varios).

- **Ejemplos de preguntas:**

Pertinencia (Nuestra lengua, cultura, raíces, contexto local)

- La parte de nuestra identidad que nunca se menciona en los contenidos escolares es...
- La faceta de nuestra identidad que me ayuda a dar sentido a lo que se aprende en el centro es...

Equidad (justicia con el género, clase social, situación económica o administrativa)

- La faceta de mi identidad que me hace sentir que tengo que esforzarme más que los demás porque hace que tenga más dificultades para acceder a las mismas oportunidades que otros es...

Inclusión (nuestras capacidades física/cognitiva, procedencias, diversidad)

- La parte de mi identidad que a veces siento que queda fuera del aula es...

Participación (nuestra voz en la escuela, rol en la familia y comunidad)

- La faceta de mi identidad que me impulsa a participar activamente en mi centro es...
- La faceta de mi identidad que me hace sentir que mi voz no siempre es escuchada es...

Aprendizajes (mis oportunidades de estudio, habilidades, apoyos)

- La faceta de mi identidad que influye en los recursos educativos a los que puedo acceder es...

Recursos (condiciones materiales, acceso a tecnología, servicios)

- La faceta de mi identidad que influye en los recursos educativos a los que puedo acceder es...

Paso Restitución en plenario.

¿Cómo me sentí en el proceso?, ¿Qué descubrí? / ¿Qué me sorprendió?

2. Silent Floor. (60 minutos)

Preguntas guía en cada estación:

- **Pertinencia:** ¿El currículo refleja nuestra realidad local y cultural? ¿Es significativo para el alumnado?
- **Equidad:** ¿La infancia/adolescencia participa en igualdad? ¿Qué pasa con alumnado migrante del centro? ¿Y con el alumnado con diversidad funcional?
- **Inclusión:** ¿Existen barreras físicas, lingüísticas o sociales que dificultan el aprendizaje?
- **Participación:** ¿Las familias tienen espacios reales de decisión en el centro? ¿Cómo podrían ampliarse?
- **Aprendizajes:** ¿Se cubren los aprendizajes básicos? ¿Existen apoyos para quien muestra más rezago?
- **Recursos:** ¿Contamos con suficientes materiales, profesorado y servicios (comedor, transporte, tecnología)? ¿Existen apoyos desde el centro escolar para quienes tenemos más dificultad de obtener el material escolar básico?

Desarrollo de la dinámica:

1. Cada familia recibe un bloque de post-its y un rotulador.
2. Durante 20-25 minutos, las familias circulan libremente por las estaciones. En cada una, reflexionan y escriben sus aportes (una idea por post-it) que pegan en la cartulina. Puedes encontrar una plantilla para las estaciones en el **ANEXO 2 de la página 44.**
 - Pueden ser observaciones, experiencias, ejemplos de problemas o propuestas de mejora.
 - Se recomienda usar distintos colores para diferenciar: verde (fortalezas), amarillo (aspectos a mejorar), rojo (retos o barreras graves).
3. Finalizada la ronda, la persona dinamizadora (5-10 minutos) organiza los aportes y los lee en voz alta, agrupando ideas similares.
4. **Se abre una discusión colectiva (20-25 min)** en la que se comentan coincidencias, propuestas destacadas y puntos en los que haya diversidad de opiniones.

3. Evaluación de la sesión (20 minutos):

¿Consideras que el diagnóstico ha recogido de manera representativa las voces de la infancia, adolescencia y familias, y que puede servir como base para proponer mejoras comunitarias en el centro?



Actividades con Asociaciones de Familias del Alumnado

2. Incidencia política para el traslado de propuestas de mejora y compromisos de cambio.

Esta actividad tiene como propósito fortalecer las competencias de compromiso cívico de las asociaciones de familias, ofreciéndoles herramientas para comprender mejor **cómo funciona la participación ciudadana y cómo ejercerla de manera efectiva en el ámbito educativo para defender el Derecho a la Educación**

A través de un trabajo práctico, **las familias elaborarán un plan de incidencia en torno a uno de los ejes previamente diagnosticados del ODS4** (pertinencia, equidad, inclusión, participación, aprendizajes o recursos).

El plan incluirá propuestas y compromisos concretos que podrán trasladarse a diferentes actores clave: el propio centro escolar, las autoridades educativas y administraciones públicas, así como a la comunidad y a las empresas o asociaciones vinculadas a la educación (servicios de comedor, actividades extraescolares, entidades sociales, etc.).

Estos actores son entendidos no solo como destinatarios de las demandas, sino también como aliados estratégicos para avanzar hacia los objetivos del ODS4 y garantizar plenamente el Derecho a la Educación.

Cómo hacer un plan de incidencia para el Derecho a la Educación

1. Introducción (15 minutos)

Rompehielos: “¿Qué es incidencia para mí?”

- Cada participante escribe en una tarjeta o papel una palabra o frase breve que relacione con **incidencia política y participación juvenil**.
- Se colocan en la pizarra o un papel continuo y entre todos construyen una nube de ideas.
- La persona facilitadora aclarará conceptos clave:
- **Participación juvenil:** implica que la infancia, adolescencia y juventud forme parte activamente en procesos, instituciones y decisiones que afectan sus vidas, aportando su voz en diversos asuntos sociales, políticos y económicos.
- **Incidencia política:** es el uso de la voz colectiva para promover, recomendar o impulsar cambios en políticas, programas y prácticas, garantizando derechos y exigiendo rendición de cuentas a quienes toman decisiones.
- **Política pública:** es un conjunto de principios, planes o normas que orientan las decisiones y acciones de gobiernos e instituciones, influyendo directamente en la vida cotidiana de las personas.

2. Desarrollo

El grupo grande se dividirá en 6 grupos de 4 personas.

Fases y tiempos

1. Elección del eje temático y conexión con la experiencia – 5 min.

Cada grupo elige el eje en el que quiere trabajar (pertinencia, equidad, inclusión, participación, aprendizajes, recursos). Comparten experiencias personales vinculadas al eje.

2. Definir el cambio deseado – 10 min.

Cada grupo responde: ¿Qué cambio específico queremos lograr en este eje en nuestra escuela?

3. Formular objetivos de incidencia – 10 min.

Se concretan 1 o 2 objetivos claros y alcanzables que permitan avanzar hacia el cambio deseado.

4. Construir la historia y narrativa – 15 min.

Cada grupo redacta un mensaje breve (90 segundos) que explique la importancia del tema, la propuesta y su impacto positivo.

5. Recolectar evidencia y aliados – 15 min.

Se identifican datos, testimonios o informes que apoyen la propuesta. Se listan posibles aliados: familias, alumnado, profesorado, asociaciones, instituciones.

6. Crear el Plan de acción – 20 min

| Objetivo | Acciones clave | Responsables | Plazo | Resultados esperados |

Con al menos 3 acciones clave, al menos 2 responsables y al menos 3 resultados esperados, un plan esquemático, a continuar desarrollando más allá de la sesión.

y 7. Cierre y compromisos colectivos – 30 min.

Cada grupo presenta en 2 min su plan. En plenario se acuerda un primer paso colectivo (ej. elaborar un documento conjunto para el consejo escolar).

Indicaciones generales

A cada grupo se le entregarán las preguntas orientativas de cada fase, disponible en el ANEXO 3.A en la página 49 y el modelo 3.B de la página 50, impresas en DINA4 o DINA3 junto con material para escribir (bolígrafos, rotuladores...)

La persona facilitadora podrá dar las instrucciones fase por fase, evitando la sobrecarga de información y manteniendo la atención del grupo.

1. Identificar el problema de cada eje y conectar con la experiencia.

En pequeños grupos, las familias comparten experiencias relacionadas con el eje prioritario, se busca que la conversación conecte con la necesidad real y genere compromiso.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué piensan sobre el problema elegido y cómo les afecta?
- ¿De qué manera se han involucrado en este tema y qué experiencias han tenido?
- ¿Qué oportunidades o soluciones potenciales han identificado?
- ¿Están dispuestos a implicarse en actividades de incidencia?

2. Definir el cambio deseado

Cada grupo responde en su ficha a la pregunta guía: ¿Qué cambio específico nos gustaría ver en nuestro centro educativo en este eje?

Preguntas orientadoras:

- ¿Quién toma las decisiones y cómo se establecen las reglas?
- ¿Cómo podemos relacionarnos con esos responsables (reuniones, cartas, peticiones, consultas públicas)?
- ¿Qué estructuras existen en la comunidad para recoger y expresar la voz de las familias a quienes afecta esta necesidad?

Ejemplo: “Queremos que la administración garantice intérprete de lengua de signos para el alumnado sordo en todas las clases y reuniones.”

3. Formular objetivos de incidencia. Cada grupo define 1 o 2 objetivos concretos a alcanzar en el año. Tipos de objetivos posibles:

- Cambios en políticas escolares.
- Cambios en sistemas o estructuras.
- Cambios en las personas que ostentan poder de decisión.
- Nuevas actitudes o comportamientos en la comunidad educativa.
- Mayor sensibilidad sobre el tema.
- Creación de un grupo, red o movimiento.

Ejemplo: “Lograr que el Consejo Escolar apruebe un plan de inclusión con apoyos específicos para alumnado con discapacidad.”

4. Construir la historia y narrativa

- Cada grupo redacta un mensaje breve (90 segundos) que explique:
 - Por qué el tema es importante.
 - Qué propuesta plantean.
 - Qué impacto tendría en la vida del alumnado y sus familias.

Ejemplo: “Hoy en nuestra escuela tenemos 3 estudiantes con discapacidad auditiva sin intérprete. Esto les impide participar plenamente en clase. Pedimos que el centro solicite formalmente este recurso a la administración. Así garantizamos una educación inclusiva, como establece el ODS4.”

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué es importante para las personas a las que queremos llegar?
- ¿Qué necesita escuchar la comunidad para comprender la urgencia del tema?

- ¿De quién debe provenir este mensaje para generar confianza?
- ¿Cómo queremos que se involucren?
- ¿Qué tono o lenguaje resulta más apropiado?

5. Recolectar evidencia y aliados

- Los grupos reflexionan y anotan en su ficha:
 - ¿Qué datos o evidencias respaldan nuestra propuesta?
 - ¿Quiénes son nuestros aliados? (dirección escolar, profesorado, alumnado, asociaciones locales, ONG, instituciones).

Ejemplo: “Hemos recogido testimonios de familias y un informe del orientador. Aliados: AMPA, asociación local de personas sordas, profesorado de apoyo.”

6. Elaborar el plan de acción

Cada grupo plasma sus ideas en una tabla de acción: | Objetivo | Acciones clave | Responsables | Plazo | Resultados esperados |

Indicar al menos 3 acciones clave, al menos 2 responsables (podría ser con carácter rotativo) y al menos 3 resultados esperados.

Utilizar el Anexo 3.B de la página 50.

7. Cierre y compromisos colectivos

- Cada grupo presenta en 2 minutos su plan de incidencia.
- En plenario, las asociaciones acuerdan:
 - Un primer paso colectivo (ej. elaborar un documento conjunto para el consejo escolar).
 - La base de un eje común de incidencia que unifique las propuestas individuales.

La persona facilitadora tomará las fichas resultantes del modelo de la página 50 y las pondrá las unas junto a las otras para cerrar con unas reflexiones finales. A su vez puede añadir sugerencias de campañas de éxito que conozca, o reforzar algunas ideas.

Cerraremos recordando el taburete de la participación, como una metáfora visual para animar al compromiso y la esperanza para los siguientes pasos. Para ampliar la información sobre la teoría del taburete de la participación, consultar página 39. Para poder participar necesitamos: Poder, Saber y Querer participar. Aquí podemos señalar cómo gracias a la actividad ya queremos y sabemos cómo hacerlo. ¿Podemos? Recordaremos que el afecto es importante, y cuidarse las unas a las otras entendiendo las dificultades es lo que permitirá que se pueda seguir con las iniciativas.



Actividades con Profesorado

1. Hoja de ruta: Transformando las necesidades detectadas en propuestas de mejora.

El objetivo de esta actividad es **implicar al profesorado en el planteamiento de propuestas de acción que den respuestas a necesidades detectadas** respecto al **Derecho a la Educación** y conecte los resultados con los indicadores del ODS 4.

Si las familias recogen la voz de la infancia y adolescencia, el profesorado se centrará en sus necesidades **desde la perspectiva del centro educativo**, reflexionando en torno a la pertinencia, sus competencias y sus limitaciones.

Ambas actividades serán complementarias.

La actividad constará de 4 partes:

- Introducción al **marco común** sobre el que se asienta nuestro objetivo. Presentación del ODS4 y el derecho a la educación.
- **Análisis de necesidades** de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo.
- Conexión de las necesidades detectadas con **indicadores del ODS4**.
- Planteamiento de **propuestas de acción** cualitativas. ¿Qué acciones viables podemos desarrollar desde el centro que aborden las necesidades detectadas?
- Sistematización de **manifiesto de compromisos**.



Actividades con Profesorado

1. Hoja de ruta: Transformando las necesidades detectadas en propuestas de mejora.

El objetivo de esta actividad es **implicar al profesorado en el planteamiento de propuestas de acción que den respuestas a necesidades detectadas** respecto al **Derecho a la Educación** y conecte los resultados con los indicadores del ODS 4. Tendréis que poneros en el lugar de profesorado que ya está trabajando en un centro educativo y conseguir identificar necesidades **desde la perspectiva del centro educativo**, reflexionando en torno a la pertinencia, sus competencias y sus limitaciones. Podéis hacerlo de manera general o tomando como ejemplo algún centro educativo específico que conozcáis.

Nos dividiremos en grupos de 4-5 personas en cada una de las 6 mesas. Si somos más de 30, se duplicará la actividad y se contará con 12 mesas.

En cada mesa se trabajará uno de los valores básicos: Pertinencia, equidad, inclusión, participación, aprendizajes y recursos.

Se rotará por las mesas tras un tiempo específico, completando la información que los otros grupos de compañeras y compañeros dispongan sobre cada uno de los temas.

En primer lugar, se empezará por las **Necesidades**. Cada grupo hará una lluvia de ideas de necesidades asociadas al tema/valor de referencia en la mesa.

Pasado ese tiempo, el grupo rotará junto a la siguiente mesa, para completar la información del grupo anterior. Se repetirá por todas las mesas.

Una vez todos los grupos hayan pasado por las 6 mesas, se pasará a la categoría de **Indicadores**. Cada grupo deberá seleccionar 2-3 indicadores del ODS 4 que se relacionen directamente con las necesidades identificadas. En las siguientes, deberán mostrar su aprobación o proponer añadir o sustituir indicadores, sin eliminar el trabajo anterior. En cada mesa se dispondrá de un listado de los indicadores creados por el Ministerio de educación.

Una vez se haya rotado nuevamente por todas las mesas, se pasará a la categoría de **Propuestas**. En ella, deberán pensar en acciones viables que puedan ser desarrolladas por el centro para abordar las necesidades.

Como norma establecida, **ningún grupo podrá eliminar información aportada por un grupo anterior. Se podrá solamente añadir o mostrar disconformidad.**

En la última etapa de la dinámica, se leerán las conclusiones generales de cada grupo y llegará al momento de debatir las propuestas y priorizarlas.

Fases de la actividad

1. Introducción al marco común.

La primera parte introducirá el marco común sobre el que se asienta nuestro objetivo. Presentación del ODS4 y el derecho a la educación.

Si se dispone de los resultados del diagnóstico realizado por las familias, se presentará al profesorado en este punto.

Si se está realizando un trabajo simultáneo y no lineal, convendrá cruzar la información posteriormente para enriquecer ambas.

2. World café: Necesidades, indicadores y propuestas

¿Qué es un *World café*?

Se presentará el *World Café*, metodología desarrollada por los consultores de México Juanita Brown y David Isaacs, para recoger la información referente a las necesidades de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo, indicadores vinculados y las propuestas de acción que podrían derivarse de ellas.

La metodología del *World Café* no pretende **resolver un problema, sino que se centra en explorar e innovar en problemáticas**, y está diseñada como un foro para el pensamiento creativo y abierto, no para conducir a la gente a una respuesta o solución predeterminada. El *World Café* es un **proceso de conversación articulado, que tiene como objetivo facilitar la discusión abierta y la conversación privada**, vinculando ideas surgidas de grandes grupos accediendo a la "**inteligencia colectiva**" de la sala.

En cada una de las mesas se dispondrá uno de los 6 ejes temáticos diferentes, a partir de los cuales se abordará la reflexión colectiva.

Los ejes temáticos serán los valores básicos para una educación de calidad: Pertinencia, equidad, inclusión, participación, aprendizajes y recursos.

Sobre ellas, además del tema vertebrador, encontraremos una división de 3 categorías:

- **Necesidades** de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo.
- **Indicadores** existentes en relación con el cumplimiento del ODS4 en ámbito educativo.
- **Propuestas** asociadas a cubrir las necesidades detectadas.

Para abordar esas necesidades, se partirá desde una mirada interseccional (género, discapacidad, origen cultural, situación socioeconómica, lenguas minorizadas...).

Los carteles para las mesas con los temas se pueden encontrar en el Anexo 5, en la página 52.

Dinámica de la actividad

Se dividirá al gran grupo en pequeños grupos y se les pedirá que se repartan por las mesas. En cada mesa se trabajará una de las categorías.

Se les indicará que roten por las mesas, completando la información que los otros grupos de compañeras y compañeros dispongan sobre cada uno de los temas vertebradores.

En primer lugar, se empezará por las **Necesidades**. Cada grupo dispondrá de 10 minutos para hacer una lluvia de ideas de necesidades asociadas al tema/valor de referencia en la mesa. Pasado ese tiempo, el grupo rotará junto a la siguiente mesa, en la que dispondrá de 5 minutos para completar la información del grupo anterior. Se repetirá por todas las mesas.

Una vez todos los grupos hayan pasado por todas las mesas, llegará el momento de pasar a la categoría de **Indicadores**. Cada grupo deberá seleccionar 2-3 indicadores del ODS 4 que se relacionen directamente con las necesidades identificadas en la primera mesa. En las siguientes, deberán mostrar su aprobación o proponer añadir o sustituir indicadores, sin eliminar el trabajo anterior.

En cada mesa se dispondrá de un listado de los indicadores creados por el Ministerio de educación como referencia (Anexo 6 en la página 55). Los tiempos asignados serán de 5 minutos por mesa.

Por último, una vez se haya rotado nuevamente por todas las mesas, se pasará a la categoría de **Propuestas**.

En ella, deberán pensar en acciones viables que puedan ser desarrolladas por el centro para abordar las necesidades.

Para la primera mesa se dispondrá de 10 minutos, y 5 minutos para las siguientes.

Como norma establecida para todas las categorías, **ningún grupo podrá eliminar información aportada por un grupo anterior**. Se podrá solamente añadir o mostrar disconformidad.

En la última etapa de la dinámica, se leerán las conclusiones generales de cada grupo y llegará el momento de debatir las propuestas y priorizarlas.

¿Cómo se llevará a cabo la priorización?

Se escribirán en post-its cada una de las propuestas, indicando a qué necesidad hacen referencia y conjuntamente, se decidirá si es realizable a corto, medio o largo plazo.

Esta proyección nos permitirá **comenzar a imaginar una posible Hoja de ruta que nos sitúe en un plan de acción, con temporalidades establecidas**.

Ese plan será elaborado a partir de las conclusiones recogidas en el *World Café* y será unitario para todo el profesorado.

La sistematización de la Hoja de ruta se hará en un documento a modo de **Manifiesto de compromisos, realizado por el propio profesorado, que recoja en un documento unitario las propuestas**, ordenadas en temporalidad y que suponga un compromiso de aplicación tanto individual como colectiva, así como a nivel de centro educativo.

Se encuentra en el Anexo 8, página 58.

Imprimibles que encontrarás en los anexos para realizar la dinámica:

- Guion con puntos a analizar en cada una de las mesas: Necesidades, indicadores y propuestas. (Anexo 4).
- Carteles para las mesas con los temas. (Anexo 5).
- Listado de indicadores. (Anexo 6).
- Carteles de corto, medio y largo plazo. (Anexo 7).
- Modelo para el Manifiesto de compromisos. (Anexo 8).



Actividades con Profesorado

2. Itinerario de educación para la participación con infancia y adolescencia.

El objetivo de esta actividad es **capacitar al profesorado para implementar un itinerario de participación con su alumnado.**

Para poder llevarlo a cabo, es importante que el profesorado adquiera conocimientos básicos sobre la educación para la participación y los procesos de desarrollo de participación progresiva del alumnado.

Se propone aquí una actividad que el profesorado puede realizar, para adquirir las competencias, pero que sobre todo pueda implementar con infancia y adolescencia; y que consta de tres fases de trabajo.

En primer lugar, **trabajar el Yo**, en la adquisición de valores fundamentales que nos permita asentar una buena base para trabajar la participación, con un enfoque basado en el autodescubrimiento.

En segundo lugar, se trabajaría el **Grupo**, la capacidad de desarrollarse a escala grupal: aprender conjuntamente, trabajar en equipo, la comprensión de ser parte también de algo que puede como parte también de algo que puede ser colectivo.

En tercer lugar, se introduciría la **perspectiva comunitaria** y la capacidad de actuar sobre el territorio, más allá del aula.

Dinámicas para la participación

Al comienzo, definiremos qué es la participación y reflexionaremos sobre su existencia en los centros educativos.

La participación no tiene una definición específica. Anna Sellarès Cirach (2003) define la participación como "la capacidad de decidir sobre todo aquello que nos afecta directa o indirectamente en nuestra vida. Participamos cuando podemos decidir sobre aquello que condiciona nuestro entorno, nuestras relaciones y nuestras posibilidades de desarrollo personal y colectivo". Carlos Giménez (2000), por su parte, añade que "hace referencia a estar en presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir. Participar es incidir, influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza a los sujetos y los grupos. **Ser participante implica ser copartícipe, cooperante, coautor y corresponsable**".

Roger Hart (1993), con anterioridad, la describe como "la capacidad para reflexionar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o la vida de la comunidad en la que uno vive. Moreno Mejías y De la Riva insisten en que **la participación no se produce de forma espontánea, sobre todo si se pretende que sea organizada.**"

El taburete de la participación es una propuesta visual que nos permite discernir las tres patas que hacen posible la participación: EL QUERER (motivación), el SABER (formación) y el PODER (tiempos y espacios).

Es necesario que las personas QUIERAN formar parte, intervenir en el proyecto y las actividades. Se trata del conjunto de impulsos, necesidades, deseos, razones, intereses, motivos, incentivos, etc. capaces de MOTIVAR a la participación.

Es preciso que SEPAN cómo participar, que cuenten con los conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas necesarias para tomar parte, para intervenir en la consecución de los objetivos, en la satisfacción de sus motivaciones y para hacerlo,

además, de forma colectiva.

Nos referimos, por lo tanto, a la FORMACIÓN como una segunda condición necesaria para la participación (para la tarea, la comunicación y cohesión grupal y el funcionamiento organizativo). Es necesario que PUEDAN tomar parte, que existan las ocasiones, los cauces, las estructuras, etc., que hagan posible la participación efectiva: La ORGANIZACIÓN PARTICIPATIVA como condición necesaria. La participación se desarrolla a distintos **niveles**: Individual, Colectivo, Social y Comunitario.

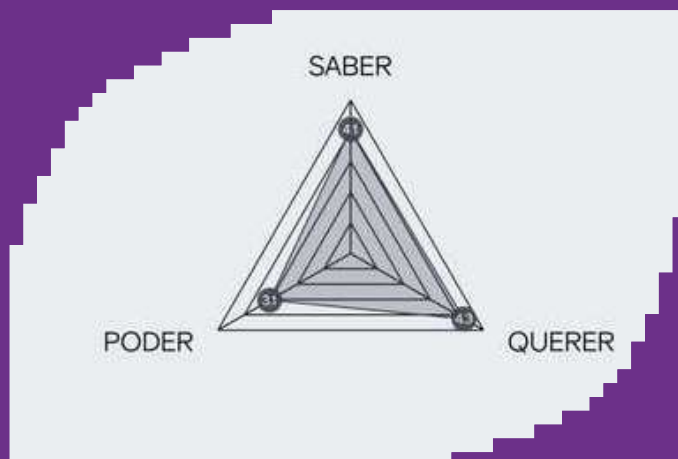
El profesorado realizará una serie de actividades que podrán replicar con su alumnado.

YO y el taburete de la participación

En primer lugar, se llevará una actividad de reflexión individual y de autoconocimiento en torno a nuestra posibilidad, capacidad y motivación a participar. Cada participante dispondrá de una plantilla en la que deberán autoevaluar cuánto saben, pueden y quieren participar. Se trata de ubicarse en cada eje del diagrama siendo 5 mucho y 1 poco.

El modelo de la Ficha del diagrama QUERER, SABER Y PODER aparece en el Anexo 9 de la página 59.

De esta manera se asentará una buena base sobre la que poder trabajar la participación con un enfoque basado en el autodescubrimiento: ¿Cuál es mi realidad? ¿Qué retos me atraviesan? ¿Cuáles son mis motivaciones? ¿Qué cosas me importan? ¿Qué situaciones me parecen injustas y me gustaría cambiar? ¿Qué se me da bien? ¿Qué podría hacer yo? La dinámica nos ayudará a reflexionar sobre nuestra propia posibilidad de participar y ser capaces de acompañar el proceso de participación con el alumnado.



La segunda dinámica irá dirigida a la **capacidad de desarrollarse y participar en grupo: aprender conjuntamente, trabajar en equipo, entenderme como parte también de algo que puede ser colectivo.**

Continuando con la línea de autodescubrimiento, ahora es el momento de pensarnos dentro de un trabajo colectivo. Para ello, es importante saber identificar nuestras capacidades y competencias propias y aprender a valorar las de las demás personas.

El GRUPO y la carta de identidad

La identidad va más allá de ser un concepto individual, es también **social y relacional.**

A menudo nos encontramos una dificultad para identificar aquellas cosas que nos caracterizan y se nos dan bien, sobre todo para la infancia y la adolescencia. El nivel se dificulta aún más, cuando entran en el prisma de la identidad aquellos rasgos de personalidad, competencias y percepciones que de manera externa el entorno percibe de nosotras y nosotros.

Concernos nos permite elegir y tomar decisiones sobre cómo queremos ser y en qué aspectos nos queremos implicar.

Y tanto lo que consideramos que somos como lo que las otras personas perciben, juega un papel en el rol que ocupamos en el grupo social, y condiciona con quien sentimos más afinidad y con quien queremos juntarnos para aprender conjuntamente, participar y transformar.

Para iniciar este proceso, cada participante completará su **carta de identidad** (Anexo 10, página 60), compuesta de los siguientes elementos: Un autorretrato · Mis prioridades · Áreas de mejora · Cuáles son mis talentos o virtudes más destacados · Cuáles son mis sueños.

Una vez completen su carta de identidad, deberán buscar a alguien con quien **compartan una prioridad, un área de mejora, un talento y un sueño.** Podrán ser personas independientes o encontrar a alguna persona del grupo con la que coincidan en más de un elemento.

Reflexionarán conjuntamente donde encuentran esos puntos comunes, con quién y por qué.

Posteriormente, como todas las personas participantes habrán tenido un espacio para hablar y conocer las cartas de identidad de las otras, llegará el momento de agruparse entre 4-5 personas. Esos pequeños grupos tendrán un objetivo: Tomando como referencia su carta de identidad, tendrán que crear un acuerdo colectivo sobre una cuestión vinculada al centro escolar que les importe y que creen que debería mejorar.

No solo deberán ponerse de acuerdo sobre el objetivo para la acción, si no en qué puede aportar cada una de las 4-5 personas que conforman el grupo.

Por último, se compartirán en el gran grupo las conclusiones de cada agrupación pequeña.

La COMUNIDAD y... ¡explorando el territorio!

En tercer lugar, se introducirá la **perspectiva comunitaria y la capacidad de actuar sobre el territorio, más allá del aula.**

Se propone la realización de una **gymkana fotográfica con enfoque educativo, comunitario y de exploración del entorno** (Anexo 11, página 61).

Se dividirán en pequeños grupos de 4-5 personas, quienes tendrán que encontrar en el entorno del centro educativo diferentes ítems que les ayude, de manera lúdica, a conocer en mayor profundidad su entorno, desde una perspectiva crítica.

De cada uno de los ítems, deberán tomar una **foto** y recoger por escrito un **breve resumen** de qué es y por qué lo han elegido.

El acercamiento a la comunidad en su conjunto, permite crear **identidad compartida**, así como **reflexionar de manera práctica qué lugar deseamos ocupar en esa comunidad**, conocer lo que contiene y de lo que carece, constituyendo un primer paso para participar activamente en ella. Y, a partir de esa participación, encontrar **puentes entre la comunidad y el centro educativo, así como espacios complementarios que garanticen el acceso a la educación de calidad de la infancia y la adolescencia.**

Los ítems que se proponen para realizar la gymkana fotográfica son: Patrimonio/Identidad local | Comunidad y vida cotidiana | Aprendizaje fuera del aula | Enfoque crítico.

A continuación te ponemos un ejemplo ficticio de la actividad para que puedas ver un caso práctico y cuánto puedes reflexionar con ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Naciones Unidas. (1945). Carta de las Naciones Unidas. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas.
- Consejo de Europa. (1950). Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Consejo de Europa.
- Naciones Unidas. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1990). Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2011). Protocolos facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas.
- — Protocolo facultativo relativo a la participación de niños en los conflictos armados (OPAC).
- — Protocolo facultativo relativo a un procedimiento de comunicaciones (OPC).
- Naciones Unidas. (2023) Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial.
- Spivak, G. C. (2012). An aesthetic education in the era of globalization. Harvard University Press.
- Creando Futuro. (2012). Itinerarios para la participación.
- UNESCO. (2018). Siete consejos para favorecer la educación inclusiva de migrantes y refugiados. UNESCO. UNESCO. (2019). Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019–2025. UNESCO.
- UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. UNESCO.
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. UNESCO.
- Naciones Unidas. (2020). Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Naciones Unidas.
- España. (2021). Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI). Boletín Oficial del Estado.
- Campaña Mundial por la Educación. (2023). Reivindicando el derecho humano a la educación: Formación dirigida a docentes y educadores.
- UNESCO. (2023). Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. UNESCO.
- Campaña Mundial por la Educación. (2024). Posicionamiento: Educación en emergencias.
- Campaña Mundial por la Educación. (2025). Posicionamiento para el FfD4.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2025). World Programme for Human Rights Education: Fifth phase plan of action. United Nations.

ANEXOS

En esta sección encontrarás los ANEXOS, una recopilación de materiales didácticos diseñados para facilitar la puesta en práctica de las actividades propuestas en la guía.

Todos los documentos están listos para imprimir en formato DINA4, lo que permite utilizarlos directamente en los espacios educativos.

De esta manera, los anexos se convierten en una caja de herramientas práctica y accesible, que ayuda a transformar las orientaciones de la guía en experiencias educativas concretas.

Asociaciones de Familias del Alumnado



Diagnóstico educativo en el centro desde una perspectiva solidaria.

ANEXO 1 **Rueda de poder**

ANEXO 2 **Ejes de identidad**



Incidencia política para el traslado de propuestas de mejora y compromisos de cambio.

ANEXO 3 **Actividad Incidencia y Plan de Acción**

Actividades con Profesorado



Hoja de ruta: Transformando las necesidades detectadas en propuestas de mejora.

ANEXO 4 **Guión: Necesidades, indicadores y propuestas**

ANEXO 5 **Carteles para las mesas con los temas**

ANEXO 6 **Listado de indicadores**

ANEXO 7 **Carteles de corto, medio y largo plazo.**

ANEXO 8 **Manifiesto de compromisos**



Itinerario de educación para la participación con infancia y adolescencia.

ANEXO 9 **Ficha del diagrama QUERER, SABER Y PODER**

ANEXO 10 **Ficha de la Carta de identidad.**

ANEXO 11 **Ficha para la gymkana fotográfica.**

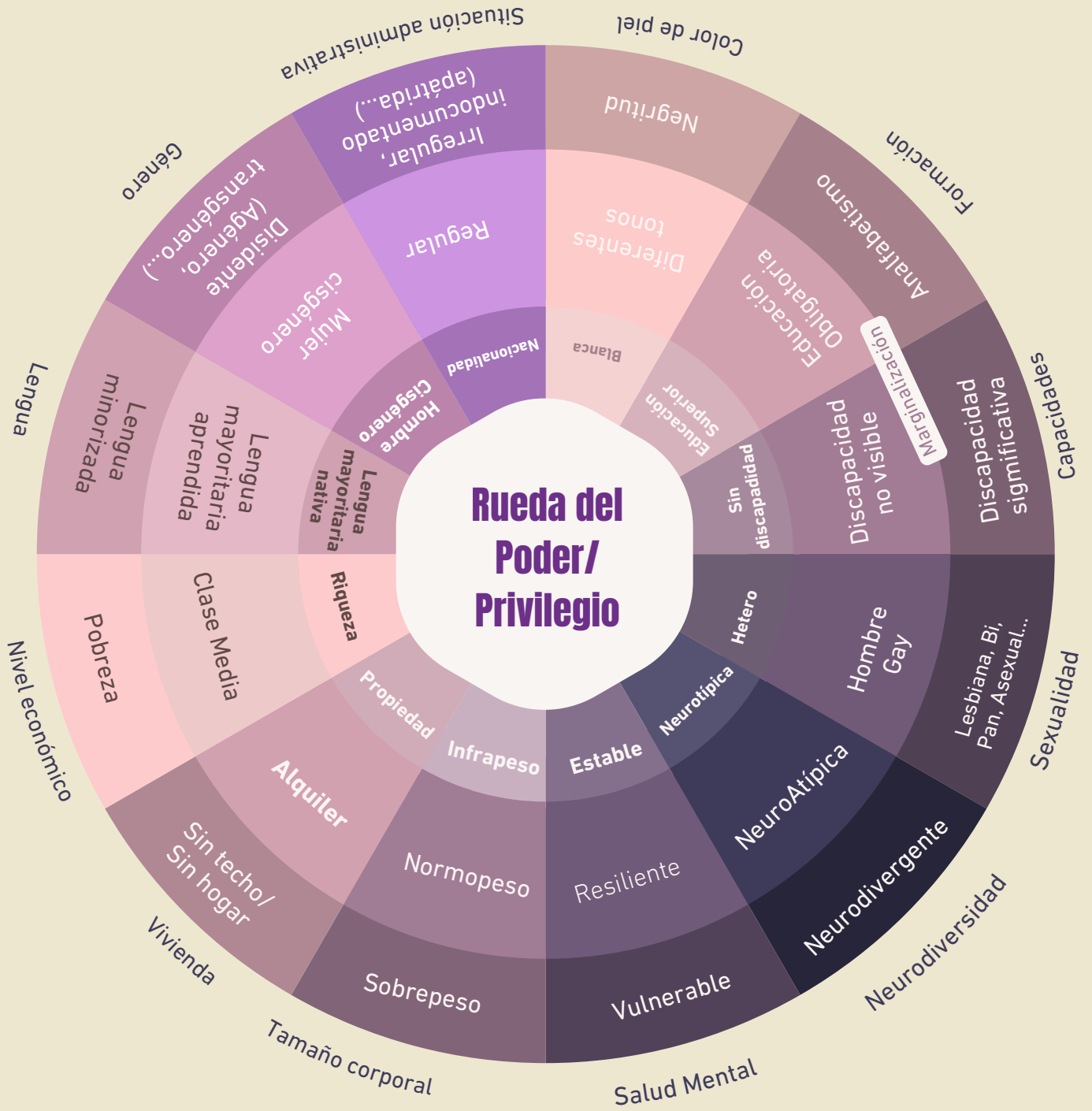
¿Cómo podría verse esta guía en acción?

ANEXO 12 **Ejemplo de aplicación práctica**

Actividades con Asociaciones de Familias del Alumnado

1. Diagnóstico educativo en el centro desde una perspectiva solidaria.

ANEXO 1 - Rueda del Poder



Género

Ser niña, niño, persona no binaria...

Pertenencia Cultural

Origen racializado, pertenencia a minorías étnicas
(ej. afrodescendientes, pueblo gitano, amazigh...)

Clase Social

Condiciones materiales de vida, acceso a recursos básicos,
nivel de ingresos familiares.

Orientación sexual

Identidad afectiva y sexual
(heterosexual, homosexual, bisexual...)

Diversidad funcional

Diversidad funcional física, sensorial, intelectual o psicosocial.

Lengua y cultura

Lengua materna, lengua de escolarización, prácticas culturales, pertenencia a comunidades lingüísticas minorizadas.

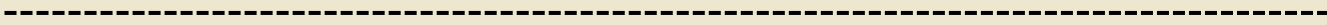
Situación migratoria u origen

Ser de otra comunidad autónoma desplazada, migrante en situación irregular, regular, apátrida, solicitante de asilo, refugiado/a o descendiente de familias migrantes.

Situación familiar

Diversidad de modelos familiares (monoparentalidad o monomarentalidad, homoparentales, familias reconstituidas, acogida ...)

Otros ejemplos. Utiliza esta plantilla para añadir las identidades que el grupo necesite.



Actividades con

Asociaciones de Familias de Alumnado

2. Incidencia política para el traslado de propuestas de mejora y compromisos de cambio.

ANEXO 3.A - Hoja de ruta para desarrollar un plan de acción.

1. Identificación

Compartid experiencias relacionadas con el eje prioritario elegido, conectando con la necesidad real.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué piensan sobre el problema elegido y cómo les afecta?
- ¿De qué manera se han involucrado en este tema y qué experiencias han tenido?
- ¿Qué oportunidades o soluciones potenciales han identificado?
- ¿Están dispuestos a implicarse en actividades de incidencia?

2. Definir el cambio deseado

¿Qué cambio específico nos gustaría ver en nuestro centro educativo en este eje?

Preguntas orientadoras:

- ¿Quién toma las decisiones y cómo se establecen las reglas?
- ¿Cómo podemos relacionarnos con esos responsables (reuniones, cartas, peticiones, consultas públicas)?
- ¿Qué estructuras existen en la comunidad para recoger y expresar la voz de las familias a quienes afecta esta necesidad?

3. Formular objetivos de incidencia.

Cada grupo define 1 o 2 objetivos concretos a alcanzar en el año.

Tipos de objetivos posibles:

- Cambios en políticas escolares.
- Cambios en sistemas o estructuras.
- Cambios en las personas que ostentan poder de decisión.
- Nuevas actitudes o comportamientos en la comunidad educativa.
- Mayor sensibilidad sobre el tema.
- Creación de un grupo, red o movimiento.

4. Construir la historia y narrativa

Cada grupo redacta un mensaje breve (90 segundos) que explique:

- Por qué el tema es importante.
- Qué propuesta plantean.
- Qué impacto tendría en la vida del alumnado y sus familias.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué es importante para las personas a las que queremos llegar? ¿Qué necesita escuchar la comunidad para comprender la urgencia del tema?
- ¿De quién debe provenir este mensaje para generar confianza?
- ¿Cómo queremos que se involucren?

5. Recolectar evidencia y aliados

Los grupos reflexionan y anotan en su ficha:

- ¿Qué datos o evidencias respaldan nuestra propuesta?
- ¿Quiénes son nuestros aliados? (dirección escolar, profesorado, alumnado, asociaciones locales, ONG, instituciones).

Ejemplo: "Hemos recogido testimonios de familias y un informe del orientador. Aliados: AFA, asociación local de personas sordas, profesorado de apoyo."

Recordaremos que el afecto es importante, y cuidarse las unas a las otras entendiendo las dificultades es lo que permitirá que se pueda seguir con las iniciativas.

6. Elaborar el plan de acción

Cada grupo plasma sus ideas en la tabla de acción que encontrarás en el reverso de esta ficha.

| Objetivo | Acciones clave | Responsables
| Plazo | Resultados esperados |

Aquí añadiremos la siguiente clave:

¿Cómo podemos desde La AFA involucrar a la infancia o adolescencia en los siguientes pasos?

Actividades con

Asociaciones de Familias de Alumnado

2. Incidencia política para el traslado de propuestas de mejora y compromisos de cambio.

ANEXO 3.B. Modelo de plan de acción.

OBJETIVOS	ACCIONES CLAVE	RESPONSABLES	PLAZOS
<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
RESULTADOS ESPERADOS			

Actividades con Profesorado

1. Hoja de ruta: Transformando las necesidades detectadas en propuestas de mejora.

ANEXO 4 - Guion: Necesidades, indicadores y propuestas

Necesidades identificadas

Empty rounded rectangular box for identifying needs.

Indicadores

Empty rounded rectangular box for identifying indicators.

Propuestas

Empty rounded rectangular box for identifying proposals.

Pertinencia

Aquellos aprendizajes, competencias y conocimientos que se desarrollan y transmiten en el espacio educativo deben adecuarse a las oportunidades de aprendizaje, tener en cuenta cada contexto y ser significativos.

FASE 1. Necesidades de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo.

FASE 2. Indicadores existentes en relación con el cumplimiento del ODS4 en ámbito educativo.

ANEXO 3. Propuestas para cubrir las necesidades detectadas.

Equidad

Debe ser garantista del trato justo y equitativo de todas las personas, reconociendo sus diversas necesidades y circunstancias. Implica identificar y eliminar barreras, asegurando las mismas oportunidades, combatiendo las diferencias injustas, evitables o remediables entre personas que se pueden ver afectadas por dimensiones de desigualdad.

FASE 1. Necesidades de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo.

FASE 2. Indicadores existentes en relación con el cumplimiento del ODS4 en ámbito educativo.

ANEXO 3. Propuestas para cubrir las necesidades detectadas.

Inclusión

Enfoque educativo que supone garantizar las mismas oportunidades, teniendo en cuenta las características y retos de cada persona y grupos, y adaptarse a sus necesidades para que “la garantía de oportunidades” realmente sea justa y equitativa.

FASE 1. Necesidades de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo.

FASE 2. Indicadores existentes en relación con el cumplimiento del ODS4 en ámbito educativo.

ANEXO 3. Propuestas para cubrir las necesidades detectadas.

Participación

Incide en el derecho a desarrollar una participación activa y el beneficio pleno del proceso de aprendizaje. Para garantizar esa participación activa, es importante que existan espacios de participación, la predisposición a dejarles que tomen decisiones, y que lleven a cabo un proceso de aprendizaje de derechos y obligaciones, responsabilidades y en el que desarrollen pensamiento crítico.

FASE 1. Necesidades de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo.

FASE 2. Indicadores existentes en relación con el cumplimiento del ODS4 en ámbito educativo.

ANEXO 3. Propuestas para cubrir las necesidades detectadas.

Aprendizajes

El contexto de una persona influye en su capacidad de aprender. La escolarización no garantiza que los conocimientos que se transmiten ni las competencias que tienen que desarrollar se adquieran. Es por ello que es importante incidir en el correcto aprendizaje de la base (lectura y aritmética), para poder favorecer el empoderamiento y el bienestar individuales, que repercutirá a su vez en la capacidad de aprendizaje.

FASE 1. Necesidades de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo.

FASE 2. Indicadores existentes en relación con el cumplimiento del ODS4 en ámbito educativo.

ANEXO 3. Propuestas para cubrir las necesidades detectadas.

Recursos

La disposición de recursos financieros es prioritaria para llevar a cabo una educación de calidad. Además, es esencial que sea gratuita y obligatoria, el incremento en el número de docentes, la mejora de la infraestructura escolar básica y la adopción de la transformación digital.

FASE 1. Necesidades de la infancia y la adolescencia desde el centro educativo.

FASE 2. Indicadores existentes en relación con el cumplimiento del ODS4 en ámbito educativo.

ANEXO 3. Propuestas para cubrir las necesidades detectadas.

Listado indicadores

En el Estado español, el Ministerio de educación, formación profesional y deportes proporciona y actualiza parte de los indicadores del sector educación que derivan de estadísticas y estudios propios o en los que participa dentro de los marcos internacionales:

4.1

1. Proporción de infancia y adolescencia que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo.
2. Índice de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria y segundo ciclo de enseñanza secundaria).

4.2

1. Proporción de infancia de 24 a 59 meses cuyo desarrollo es adecuado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, desglosada por sexo.
2. Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), desglosada por sexo.

4.3

Tasa de participación de juventud y personas adultas en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses, desglosada por sexo.

Proporción de juventud y personas adultas con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica.

4.5

Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores educativos de esta lista que puedan desglosarse.

4.6

Tasa de alfabetización de personas adultas/jóvenes.

4.7

Grado en el que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudio (c) la formación del profesorado y (d) la evaluación del alumnado.

4.a

Proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio.

4.b

Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas.

4.c

Proporción de docentes con las calificaciones mínimas requeridas, desglosada por nivel educativo.

Para ampliar la información, así como acceder a los subindicadores de cada indicador, consultar el [Instituto Nacional de Estadística](#).

Corto plazo

Medio plazo

Largo plazo

Campaña Mundial por la
EDUCACIÓN
Cualitativa española
www.unicef.org

 Ayuda
en Acción

fractals
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Campaña Mundial por la
EDUCACIÓN
Cualitativa española
www.unicef.org

 Ayuda
en Acción

fractals
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Actividades con Profesorado

1. Hoja de ruta: Transformando las necesidades detectadas en propuestas de mejora.

ANEXO 8 - Modelo para el Manifiesto de compromisos.

Propuesta N°:

Descripción de la propuesta:

Temporalidad:

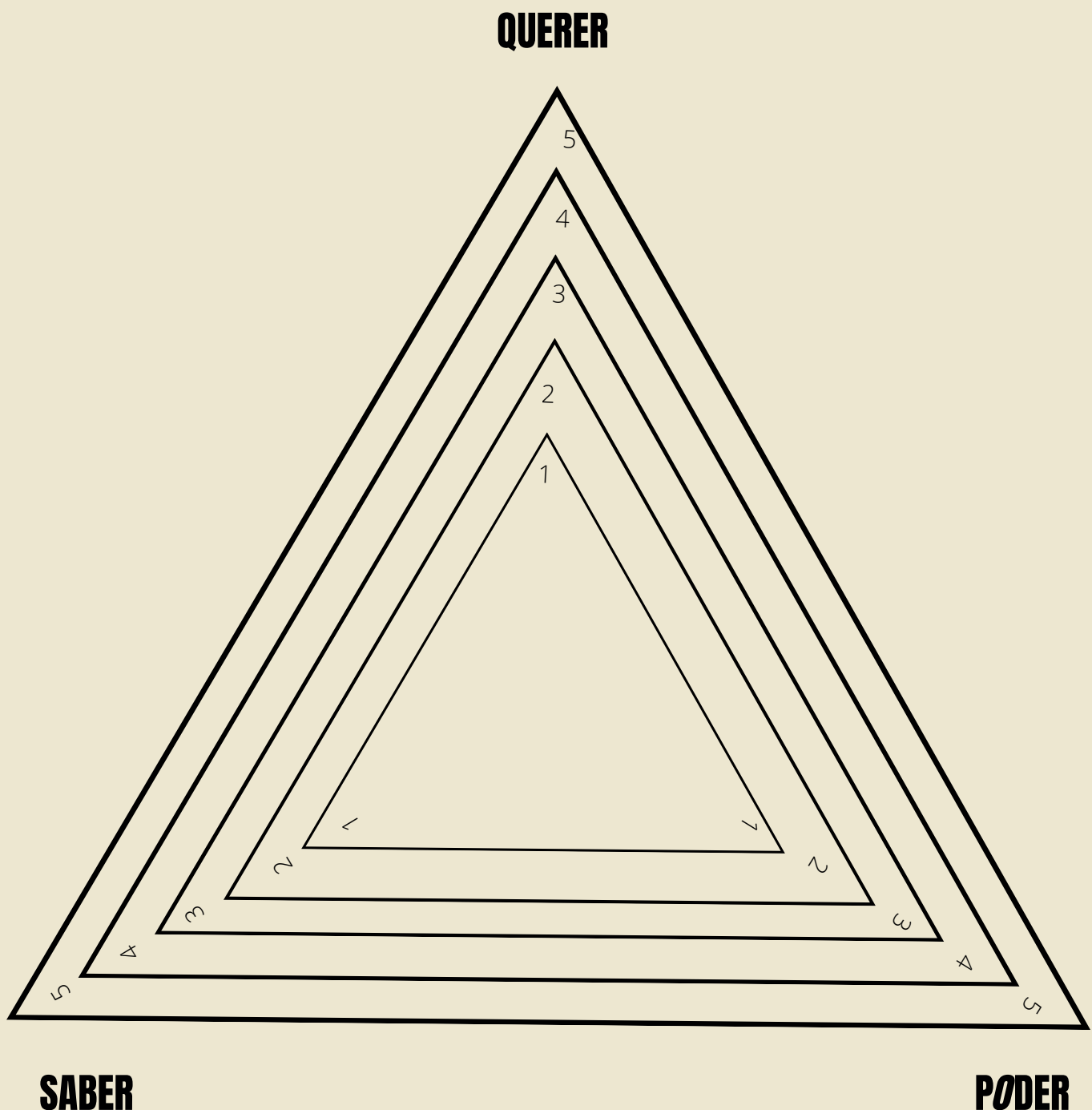
Objetivos:

Compromisos colectivos (profesorado):

Compromisos colectivos (centro educativo
y/o equipo directivo):

Compromisos individuales:

Puntúa del 1 al 5 tu deseo, tu posibilidad y conocimiento para participar y/o iniciar un proceso de participación. Siendo el 1 la mínima puntuación y el 5 la máxima.



Carta de identidad.

Autorretrato

Nombre:

Edad:

Centro educativo:

Curso:

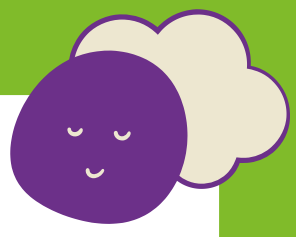
¿Qué es lo que más me gusta hacer? ¿Con qué cosas disfruto más mi tiempo y soy más feliz? ¿Cuáles son mis prioridades?

¿Qué virtudes tengo? ¿Cuáles son mis talentos? ¿Qué rasgos de mi personalidad son positivos y qué se me da bien hacer?



Todas las personas tenemos áreas de mejora... ¿Cuáles son las mías? ¿Qué pienso que me cuesta más y en qué me tendrían que ayudar un poco?

Incluso cuando no dormimos, podemos soñar. ¿Cuáles son mis sueños? ¿Qué aspiraciones tengo? ¿Qué puedo aportar para mejorar a nivel colectivo para alcanzar los objetivos de mi comunidad?



Actividades con Profesorado

2. Itinerario de educación para la participación con infancia y adolescencia.

ANEXO 11 - Ficha para la gymkana fotográfica.

¡Gymkana fotográfica!

Ahora que conoces mejor y conoces mejor tu grupo y cómo

1

Patrimonio e identidad local.

Una tienda o negocio con muchos años de historia (entrevistar brevemente al dueño/a).

2

Comunidad y vida cotidiana.

Una persona mayor con ganas de compartir algo sobre el barrio (una frase corta).
Un espacio de reunión/juego/referencia para la infancia y/o adolescencia
Una iniciativa solidaria o comunitaria (banco de alimentos, huerto urbano, mural colaborativo, asociaciones...).Una señal o cartel en otro idioma (diversidad cultural).

3

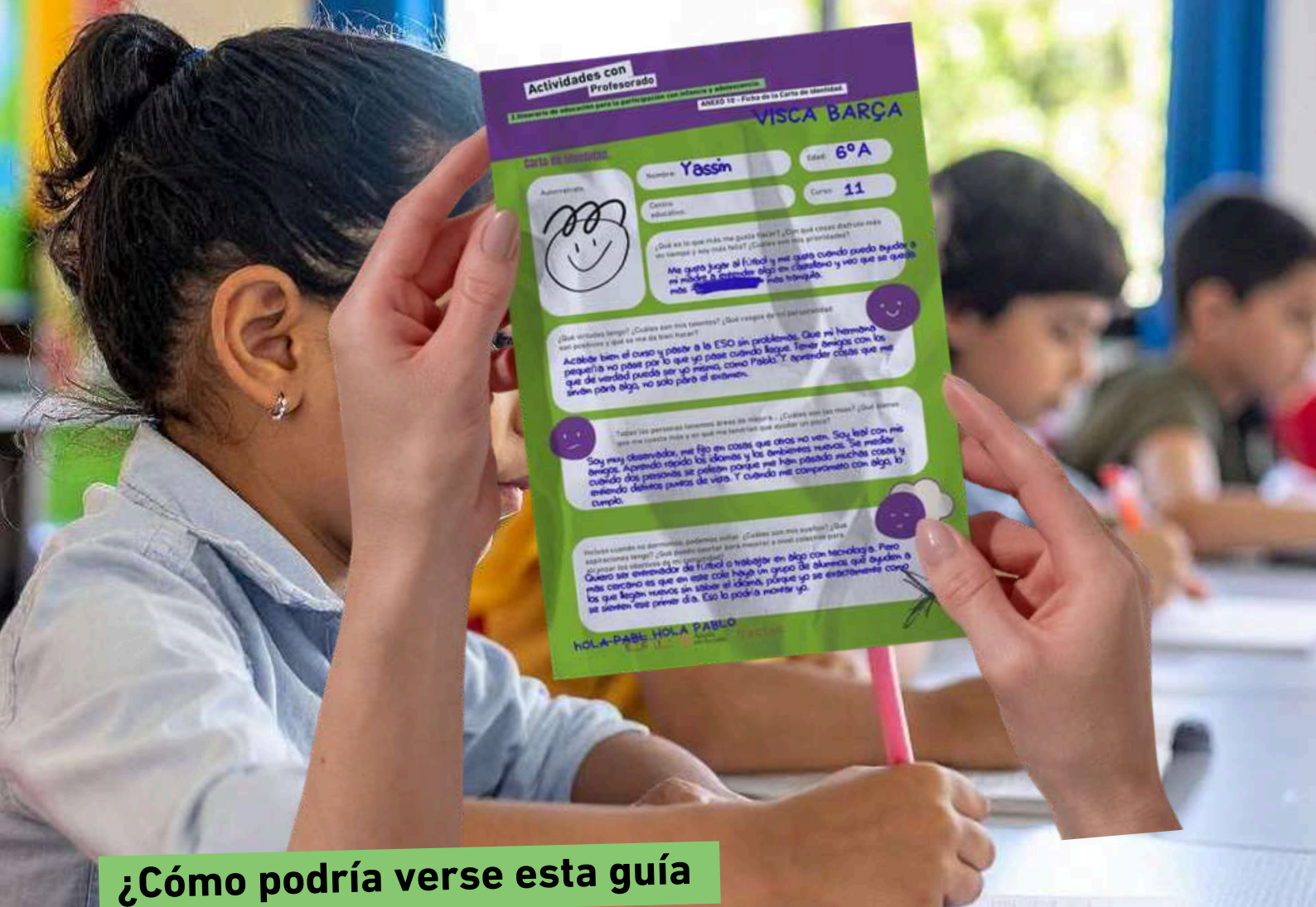
Enfoque crítico.

Algo que te/os guste de su barrio.
Algo que te/os gustaría cambiar o mejorar (y cómo lo harían).

4

Aprendizaje fuera del aula.

Un lugar donde se pueda aprender algo sin ser un centro educativo (biblioteca, asociación, taller...).



¿Cómo podría verse esta guía en acción?

Las actividades y dinámicas que se proponen a lo largo de esta guía están diseñadas para adaptarse a contextos educativos muy diversos. Para ayudar a imaginar su puesta en práctica de forma realista, hemos construido un ejemplo o basado en situaciones que ocurren en muchos centros educativos.

El ejemplo gira en torno a personajes ficticios que representan colectivos que podemos reconocer porque existen de verdad. A través de sus voces, sus silencios y sus propuestas, el ejemplo recorre las principales actividades de la guía mostrando cómo pueden desarrollarse en la práctica: qué preguntas generan, qué tensiones sacan a la superficie, qué descubrimientos provocan y, sobre todo, qué compromisos concretos pueden nacer de ellas.

Este ejemplo no es un modelo a replicar, sino una invitación a imaginar. Cada centro tiene sus propios perfiles, sus propias tensiones y su propia riqueza.

El objetivo de estas páginas es que quienes vayan a facilitar estas actividades puedan anticipar lo que puede ocurrir cuando se crea un espacio real para que todas las voces entren por la puerta.

El ejemplo incluye también las fichas de trabajo completadas, con el objetivo de ofrecer un referente concreto sobre cómo abordar cada instrumento cuando se presenta por primera vez ante el grupo, y de ilustrar el potencial pedagógico de cada actividad cuando se facilita con profundidad. Contar con un modelo resuelto no limita la creatividad ni condiciona los resultados, sino que reduce la incertidumbre inicial y permite que la energía del grupo se oriente hacia lo que verdaderamente importa: el diálogo, el análisis crítico y la construcción colectiva.

Marcos, 38 años, tutor de 6° de primaria.

Funcionario de carrera, lleva 10 años en el mismo centro. Vive a 10 minutos del colegio. Tiene pareja estable y dos hijos en infantil. Le gusta la montaña y leer. Es un buen profesor, pero reconoce que últimamente está cansado.

PODER: *Lo que me facilita las cosas: Mi horario es fijo y conocido con meses de antelación. Tengo tardes libres garantizadas y puedo planificar mi vida con seguridad. Conozco los canales institucionales: sé a quién escribir, cómo redactar un escrito formal, qué puerta tocar. Tengo contrato indefinido, no tengo miedo a consecuencias si expreso mi opinión. Lo que sí me limita: La carga burocrática me deja poco tiempo real para pensar en innovar- Algunas reuniones del AMPA las vivo como una obligación más, no como un espacio de colaboración*

SABER: *Lo que sé bien: Conozco el sistema educativo por dentro: normativa, protocolos, derechos y deberes Sé cómo funciona el consejo escolar, el AMPA y los canales de participación formales. Conozco los códigos sociales y culturales del entorno: cómo hablar con las familias, con la dirección, con la inspección*

Lo que no sé, aunque a veces no me lo pregunto: Qué está viviendo realmente Yassin fuera del aula. Por qué la madre de Yassin no viene a las reuniones, más allá de asumir que "no le interesa"

QUERER: *Por qué quiero participar: Elegí esta profesión para que importara, no solo para dar temario. Quiero que mis alumnos se sientan vistos y que las familias confíen en el centro. Por qué a veces me freno: Estoy cansado y la participación real requiere energía que a veces no tengo. Me han frustrado procesos participativos que no llevaron a ningún cambio concreto*

Yassin, 12 años, hijo de Farida.

Nació en Marruecos y llegó a España hace tres años. Está en 6° de primaria. Habla castellano con sus amigos pero en casa habla darija. Le gusta el fútbol y los videojuegos. Es buen estudiante pero a veces se queda callado en clase porque no quiere equivocarse delante de todo el mundo.

PODER: *¿Qué puedo y qué no puedo hacer? Lo que me limita: Cuando hay reuniones de delegados, son en horario que a veces coincide con mis clases de refuerzo y no puedo faltar. A veces no entiendo bien algunos documentos que me dan para llevar a casa y no sé a quién preguntarle sin parecer tonto. Lo que sí puedo hacer: Hablar con mis compañeros y saber lo que les preocupa de verdad en el cole. Traducir para mi madre en las reuniones con los profesores aunque no entiendo muy bien de lo que hablan.*

SABER: *Lo que desconozco: Cómo funcionan la reuniones de delegados ni qué puede cambiar de verdad. Qué es el consejo escolar ni que las personas que estudiamos en el cole pueden tener representantes ahí Cuáles son mis derechos dentro del colegio, más allá de lo que me han dicho que "debo hacer"*

Lo que sé y nadie me ha preguntado: Sé qué compañeros se quedan solos en los recreos y quién les ignora. Sé cómo se siente llegar a un cole nuevo sin entender nada, porque yo lo viví. Hablo dos idiomas y puedo ayudar a compañeros recién llegados que están donde yo estaba hace tres años.

QUERER: *Por qué quiero participar: Quiero que el cole sea un sitio donde no me sienta diferente por ser de otro país, que no se metan conmigo en Ramadán y porque me cae bien Pablo que es el delegado de mi clase. Por qué a veces no me atrevo: A veces siento que mis opiniones no van a cambiar nada de verdad.*

1. Diagnóstico educativo en el centro desde una perspectiva solidaria.

Durante la actividad de 1. Diagnóstico educativo en el centro desde una perspectiva solidaria, en la **Introducción de la sesión**, cuando la facilitadora leyó la pregunta de **Pertinencia**: "La parte de nuestra identidad que nunca se menciona en los contenidos escolares es..." Farida se levantó y fue directamente al papel de *Lengua y cultura y al de Pertenencia cultural*. No dudó. Las otras madres se quedaron un momento paradas. Ninguna de ellas había pensado en moverse a esos dos papeles a la vez.

Farida explicó, en su castellano pausado, que Yassin nunca había visto en un libro escolar nada que se pareciera a su familia, su comida, su forma de celebrar las cosas. Que cuando en clase hablaban de "la familia", los ejemplos siempre eran los mismos. Que su hijo había aprendido a no mencionar ciertas cosas en el aula porque notaba que no encajaban.

Cuando llegó la pregunta de **Equidad**: "La faceta de mi identidad que me hace sentir que tengo que esforzarme más que los demás es..."

Farida fue a **Situación migratoria** y también a **Clase social**. Y añadió algo que no estaba en el guión: "Yo quiero venir a las reuniones. Pero las reuniones son a las seis. Y yo a las seis no sé si estoy trabajando o no, depende de cómo se organice la familia de *la señora que cuido*". Y si no vengo, piensan que no me importa mi hijo." Eso no estaba en ningún post-it dLa AFA hasta ese momento.

Durante el Silent Floor:

En la estación de **Participación**, las familias dLa AFA habían escrito cosas como:

- "Podríamos hacer más reuniones informativas"
- "Falta comunicación entre familias y dirección"

Farida escribió en un post-it amarillo: "Las reuniones son solo para las que podemos ir." Y en otro: "Nadie me explicó que podía ser dLa AFA. Pensé que era solo para españolas."

En la estación de **Recursos**, mientras otras madres escribían sobre la falta de material tecnológico y talleres sobre el uso de la IA, Farida escribió: "Cuando mandan cartas a casa, no las entiendo. Nadie me ofrece ayuda." Y en rojo: "Mi hijo traduce todo. Tiene 12 años."

En la restitución final:

Cuando la dinamizadora leyó los post-its en voz alta, hubo un momento de incomodidad buena, del tipo que hace que las cosas cambien. Una de las madres dLa AFA dijo: "Llevamos tres años hablando de inclusión y nunca nos habíamos preguntado si nuestras propias reuniones son inclusivas."

Otra añadió: "Yo pensaba que Farida no venía porque a *la gente de su cultura* no le interesaban esas cosas. Ahora entiendo que el problema era el formato y mis prejuicios, no ella. Yo estaba siendo teniendo actitudes racistas, no es una cuestión de cultura sino de privilegio y opresión. Ahora me he dado cuenta de mi actitud y puedo transformarla."

La persona dinamizadora recogió todo y lo convirtió en tres aprendizajes concretos para La AFA:

1. La AFA no sabía lo que no veía. Sin Farida en la sala, los post-its de participación hablaban de comunicación entre familias que ya participaban. Con Farida, aparecieron las barreras de las familias que nunca habían llegado a entrar.

2. La interseccionalidad no es un concepto, es una persona específica. Farida no tiene una sola dificultad. Tiene un horario imprevisible, un idioma que no es el suyo, una situación administrativa que genera miedo, y un hijo que actúa como intérprete desde los 9 años. Ninguna de esas cosas por separado cuenta toda la historia.

3. El diagnóstico dLa AFA era parcial sin saberlo. Lo que La AFA identificaba como "los problemas del centro" eran los problemas visibles para las familias que ya participaban. Los problemas de Farida, y de las otras familias en situaciones similares, estaban fuera del mapa.

El grupo: Farida, junto a otras cuatro madres de La AFA ya sensibilizadas con su situación. Han elegido el eje de Participación, porque fue el que más las impactó en la sesión anterior.

Rompehielos: "¿Qué es incidencia para mí?"
Las tarjetas que pegan en la pizarra dicen:

- "Que me escuchen" — Farida
- "Cambiar las cosas desde dentro" — Ana, presidenta de La AFA
- "Hablar con quien decide" — Montse
- "No sé, nunca lo he hecho" — Carmen
- "¿Sirve de algo?" — Lucía

La facilitadora no corrige ninguna. Las deja todas, especialmente la última.

Fase 1: Identificar el problema y conectar con la experiencia

Eje elegido: Participación

La facilitadora hace la primera pregunta orientadora y da tiempo al grupo antes de que nadie responda:

¿Qué piensan sobre el problema elegido y cómo les afecta?

La facilitadora hace la pregunta y espera. No rellena el silencio.

Ana (presidenta de la AFA, lleva cinco años en la junta): "Yo pensaba que teníamos una AFA bastante abierto. Pero desde la sesión anterior no puedo dejar de pensar en una cosa: de 180 familias en este cole, venimos siempre las mismas quince. Y las quince somos iguales. Mismo idioma, mismo horario, mismo conocimiento del sistema. Eso no es una AFA diverso. Es un grupo de amigas que toma decisiones por todas las familias del centro."

Farida: "A mí me afecta porque mi hijo y mi hija están aquí cada día. Y las decisiones sobre cómo funciona este cole, sobre cómo tratan a las infancias migrantes, sobre qué se celebra y qué no se celebra... las toman personas que no saben lo que es venir de fuera. No porque sean malas personas. Sino porque nunca nadie les preguntó a las que sí lo sabemos."

Lucía: "Las familias gitanas del barrio llevan aquí toda la vida y siguen siendo invisibles en este cole. No es que sean nuevas, hemos normalizado eso sin darnos cuenta."

Fase 2: Definir el cambio deseado

La facilitadora entrega la ficha y lee la pregunta: ¿Qué cambio específico nos gustaría ver en nuestro centro educativo en el eje de Participación?

¿Quién toma las decisiones y cómo se establecen las reglas?

Ana: "El Consejo Escolar tiene el poder formal. Pero en la práctica, las decisiones sobre cómo se acoge a las familias nuevas, cómo se comunica el centro, qué idiomas se usan... esas las toma la dirección."

Farida: "¿Y hay alguien en ese Consejo que sea marroquí? ¿O gitano? ¿O ucraniano?"

Ana: "No."

Farida: "Entonces las decisiones sobre nuestros hijos las toman personas que no son conscientes de las dificultades que atravesamos."

¿Cómo podemos relacionarnos con los responsables?

Carmen: "Podemos pedir reunión con la dirección. Podemos llevar una propuesta al Consejo Escolar. Pero primero necesitamos saber qué están viviendo realmente las familias que no están aquí."

Farida: "Yo puedo hablar con las madres marroquíes. Pero necesito que alguien hable con las ucranianas. Y con las familias gitanas del barrio que tampoco vienen. ¿Conocéis a alguien de esas comunidades con quien podamos conectar antes de hacer nada?"

Se lanza la pregunta ¿Qué estructuras existen para recoger la voz de las familias?

El grupo hace un mapa rápido y descubre que ninguna de las estructuras existentes llega a las familias culturalmente diversas:

La AFA: solo familias que ya conocen el sistema
El Consejo Escolar: representación formal sin diversidad real

Farida: "Todas estas estructuras existen. Pero están hechas para las familias que ya saben cómo funciona el estado español."

El cambio que quieren:

"Queremos que las familias de todas las nacionalidades y culturas presentes en este cole puedan participar en las decisiones que afectan a sus hijos e hijas. Que La AFA y el Consejo Escolar reflejen la diversidad real del centro, no solo a las familias que ya conocen el sistema."

Fase 3: Formular objetivos de incidencia

Ana: "Antes de formular objetivos necesito entender mejor qué está pasando con cada comunidad. Porque no es lo mismo la situación de las familias marroquíes que la de las ucranianas o las familias gitanas."

Farida: "Las marroquíes tenemos el idioma, los papeles, el miedo. Las ucranianas llegaron hace poco, con el trauma de la guerra encima. Las familias gitanas llevan aquí toda la vida pero siguen sintiéndose fuera."

Carmen: "Son barreras distintas. Pero todas llevan al mismo sitio: sus hijos están en este cole y sus familias no están en ninguna decisión."

El grupo formula dos objetivos:

Objetivo 1: Diagnóstico real de la diversidad
"Antes de que acabe el trimestre, recoger el testimonio directo de al menos tres familias de cada comunidad cultural del centro sobre sus barreras para participar, con apoyo de mediación cuando sea necesario."

Objetivo 2: Representación real en los órganos del centro

"Que en las próximas elecciones al Consejo Escolar haya candidaturas de familias de comunidades actualmente no representadas, con acompañamiento activo de La AFA para que puedan presentarse."

Fase 4: Construir la historia y narrativa

La facilitadora propone: "Tenéis 90 segundos. Pensad en la directora, en un concejal, en otra familia que todavía no lo ve. ¿Qué le diríais?"
El grupo trabaja. Farida vuelve a pedir hablar. Esta vez Montse escribe mientras ella habla:

"En este colegio hay infancias muy diversas. Juntas en el mismo patio. Pero cuando se toman decisiones sobre cómo funciona este colegio, sus familias no están en la sala.

No porque no quieran. Sino porque nadie les explicó cómo podían estar. Nadie convocó en su idioma. Nadie les dijo que su voz también cuenta.

Lo que pedimos es sencillo: que este colegio tome decisiones mirando a todas las familias que lo forman, no solo a las que ya saben cómo funciona el sistema. Porque cuando eso pasa, las infancias lo notan. Y aprenden que su familia importa."

La facilitadora pregunta ¿De quién debe provenir este mensaje para generar confianza?

Ana: "No puede venir solo de La AFA. Tenemos que ser Farida y yo juntas. Una familia que vivió la exclusión y una institución que reconoce que existía."

Carmen: "Y si conseguimos que también lo firmen familias no asociadas, el mensaje se multiplica. Ya no somos La AFA hablando por otras. Somos todas las familias hablando juntas."

Farida: "Eso es lo que cambia todo. Que no hablo yo por las marroquíes. Hablo yo, y que cada una hable por sí misma."

¿Cómo queremos que se involucren?

Montse: "A la dirección le pedimos un compromiso escrito con fecha. No un 'lo tendremos en cuenta'."

Farida: "A las familias como yo les pido una sola cosa y es que cuenten su historia a alguien de La AFA. No en una reunión formal. Tomando un té, en el patio, como se habla de verdad."

Carmen: "Y al resto de familias del cole les pedimos que firmen. Que pongan su nombre en algo que dice: en este colegio todas las familias importan."

¿Qué tono o lenguaje resulta más apropiado?

Lucía: "Sin siglas. con palabras que una madre que acaba de llegar entienda aunque su castellano sea básico. Valores y ejemplos"

Farida: "Y sin hacer sentir a nadie que es un problema. Somos una riqueza. Eso tiene que notarse en cómo hablamos."

Fase 5: Recolectar evidencia y aliados

¿Qué datos o evidencias respaldan la propuesta?

El grupo construye su evidencia con lo que ya tienen:

- De 180 familias en el centro, participan regularmente entre 12 y 15, todas con el mismo perfil
- Ningún miembro actual de La AFA ni del Consejo Escolar pertenece a una familia migrante, racializada o gitana
- Las familias gitanas del barrio tienen infancias matriculadas pero nunca han sido convocadas de forma directa y personalizada

Ana: "Esto ya es evidencia suficiente para empezar. No necesitamos un informe externo. Lo que pasó en esta sala la semana pasada es un documento."

¿Quiénes son las alianzas?

Dentro del centro:

- La orientadora, que conoce las situaciones familiares más vulnerables
- Algunos tutores o tutoras sensibilizadas con la diversidad cultural de sus aulas

Fuera del centro:

- Una asociación del barrio cultural que trabaja con familias migrantes y ofrece mediación intercultural
- La asociación gitana del distrito, con quien el colegio nunca ha establecido contacto formal
- Una ONG de acogida a refugiados que ya trabaja con algunas de las familias del centro
- El Ayuntamiento, con un programa de acogida que el colegio aún no ha activado
- Otras AFAs del distrito que pueden estar viviendo lo mismo

Fase 7: Cierre y compromisos colectivos

Se realiza la presentación en plenario. Farida y Ana presentan juntas. Farida habla primero. Cuando termina, una madre del grupo de Inclusión dice:

"Yo trabajo el eje de inclusión del alumnado con diversidad funcional. Pero lo que acabáis de presentar me hace pensar que el problema es el mismo: estamos tomando decisiones sobre personas que no están en la sala."

Se realiza el primer paso colectivo

Los seis grupos acuerdan presentar al Consejo Escolar antes de que acabe el trimestre un documento conjunto. Lo titulan:

"Lo que necesitan todas las familias de este colegio."

Cierre: El taburete revisitado

La facilitadora vuelve al taburete:

¿Queréis?

Farida: "Más que al principio. Porque ahora sé que no hablo solo por mi familia o las familias marroquíes. Hablo por todas las infancias de este cole que tienen familias invisibilizadas."

¿Sabéis?

Lucía: "Sé que el Consejo Escolar existe y que tengo derecho a presentarme. Y sé que hay familias en este cole que ni siquiera saben que ese derecho existe."

Ana: "Y yo sé que La AFA tenía un problema que no veíamos. No por mala voluntad. Porque estaba hecho a imagen de las que ya estábamos dentro. Ahora reconozco lo que no sabemos y La AFA puede formarse en interculturalidad."

¿Podéis?

La facilitadora hace pausa.

"Esta es la pata más frágil. Depende de horarios, de que la dirección responda, de que el Consejo escuche. Pero hay algo que sí podéis hacer ahora: cuidaros. Si Farida necesita que alguien le explique un documento, alguien se lo explica. Si la madre ucraniana no puede venir, alguien la llama. Si Carmen no llega a la reunión, el grupo no se para."

Farida, en voz baja:

"Como me decía mi abuela tantas veces, una sola mano no puede aplaudir."

ANEXO 3.B. Modelo de plan de acción

OBJETIVOS	ACCIONES CLAVE	RESPONSABLES	PLAZOS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diagnóstico real de barreras por comunidad ✓ Representación diversa en órganos del centro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigaciones informales con familias sobre sus barreras para participar ✓ Presentar el informe al Consejo Escolar con propuestas concretas ✓ Trabajar en grupo, utilizando la metodología del Consejo Escolar - cómo trabajáis ✓ Crear un protocolo de familias que trabajen con mediación cultural 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Farida + 777 Ana Clara de 3ºB ✓ Ana + Farida + una representante de cada comunidad si es posible ✓ Ana (árabe) + ONG ucraniana + asociación gitana familia del barrio ✓ Muestra (con traducción) mediadora de la asociación, etc... 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Febrero ✓ Marzo ✓ Abril ✓ Hasta fin de curso
RESULTADOS ESPERADOS <ul style="list-style-type: none"> • Al menos 3 testimonios por comunidad recogidos • Acta del Consejo que recoge la propuesta formalmente • Material informativo en al menos 3 idiomas distribuido a todas las familias • Protocolo aprobado en asamblea antes de fin de curso 			

Profesorado

1. Hoja de ruta: Transformando las necesidades detectadas en propuestas de mejora.

ANEXO 4 - Guion: Necesidades, indicadores y propuestas

Marcos ha propuesto al equipo directivo dedicar una tarde de formación interna formarse. Son 18 docentes. Algunas personas vienen con energía, otras con el cansancio de un martes de marzo. La orientadora, Elena, hace de facilitadora.

Leen la guía y comienzan con el World café. Antes de empezar, Elena proyecta los resultados del diagnóstico que las familias hicieron en su sesión. El post-it de Farida sobre las comunicaciones solo en castellano está en la pantalla.

El de Carmen sobre las reuniones a las seis de la tarde también. "Partimos de lo que ya sabemos. No empezamos de cero."

Mesa de Participación — primera ronda: Necesidades

La profesora de sociales, Raquel, anota rápido:

- Las familias más vulnerables no llegan a los órganos de decisión
- El alumnado no tiene voz real en las normas del centro
- El consejo escolar no refleja la diversidad del barrio

Cuando llega el segundo grupo, una profesora de infantil añade algo que nadie había escrito: "las infancias de tres años ya saben lo que se puede decir en clase y lo que no. Aprendemos muy pronto a callarnos."

Mesa de Pertinencia — primera ronda: Necesidades

Aquí el debate se anima más de lo esperado. Una profesora de lengua dice que el currículo oficial apenas deja margen para conectar con la realidad del alumnado. Otra responde que el margen existe pero no se usa. Un tercero dice que no se usa porque no hay tiempo para prepararlo. Los tres tienen razón. Lo escriben todo.

Cuando rota el siguiente grupo, añaden: "Los libros de texto no tienen ni una sola referencia de la historia del pueblo gitano ni nuestra relación con el norte de África. Nuestro barrio no existe en los materiales que usamos."

Mesa de Inclusión — primera ronda: Necesidades

Marcos se sienta en esta mesa porque es la que más le interpela desde que hizo la gymkana con su clase. El grupo empieza a escribir necesidades con fluidez:

- Alumnado recién llegado sin protocolo de acogida lingüística real
- Familias que no entienden las comunicaciones del centro
- Alumnado gitano con alta tasa de absentismo en secundaria sin seguimiento coordinado
- Infancia originaria de Ucrania con posible trauma no detectado ni atendido

Cuando el grupo rota y llega a esta mesa un segundo grupo, añaden:

- Falta de materiales adaptados para alumnado con dislexia
- Ausencia de referentes culturales diversos en los libros de texto

Segunda ronda: Indicadores

Elena reparte el listado del Ministerio en cada mesa. El ambiente cambia ligeramente: los indicadores son más abstractos y algunos docentes se sienten menos seguros.

En la mesa de Inclusión, el grupo selecciona:

- Tasa de escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales
- Porcentaje de centros con planes de acogida para alumnado inmigrante

Pero añaden una nota a mano junto a los indicadores: "Estos miden si existe el plan, no si funciona."

Elena lo señala en la puesta en común como uno de los momentos más valiosos de la sesión. "Eso es exactamente la tensión que existe entre medir y transformar."



Tercera ronda: Propuestas

Mesa de Inclusión:

- Crear un protocolo de acogida real para alumnado recién llegado, con figura de alumno/a acompañante del mismo origen cultural si es posible
- Traducir las comunicaciones básicas del centro con apoyo de las familias que ya han ofrecido ayuda

Mesa de Participación:

- Incorporar una asamblea de aula mensual donde el alumnado proponga cambios reales, no solo simbólicos
- Revisar el horario y formato del Consejo Escolar para hacerlo más accesible

Mesa de Pertinencia:

- Revisar una unidad didáctica por trimestre para incorporar referentes culturales del propio alumnado
- Usar la gymkana fotográfica como punto de partida para una unidad de conocimiento del entorno
- Conectar con el huerto comunitario para al menos una actividad curricular este curso

La priorización

Elena escribe cada propuesta en un post-it y las pega en la pared agrupadas por eje. Pide al claustro que se levante y coloque un punto adhesivo en las tres que consideran más urgentes.

El resultado es claro en dos propuestas, que concentran casi todos los puntos:

A corto plazo: Traducir las comunicaciones básicas del centro. "Es lo más rápido, lo más concreto y lo que más familias afecta de manera inmediata."

A medio plazo: Protocolo de acogida para alumnado recién llegado. "Existe en papel. Hay que convertirlo en práctica real."

A largo plazo: Revisión curricular con referentes culturales diversos. "Necesita coordinación, tiempo y formación. Pero si no lo ponemos en la hoja de ruta hoy, no lo haremos nunca."

El Manifiesto de compromisos

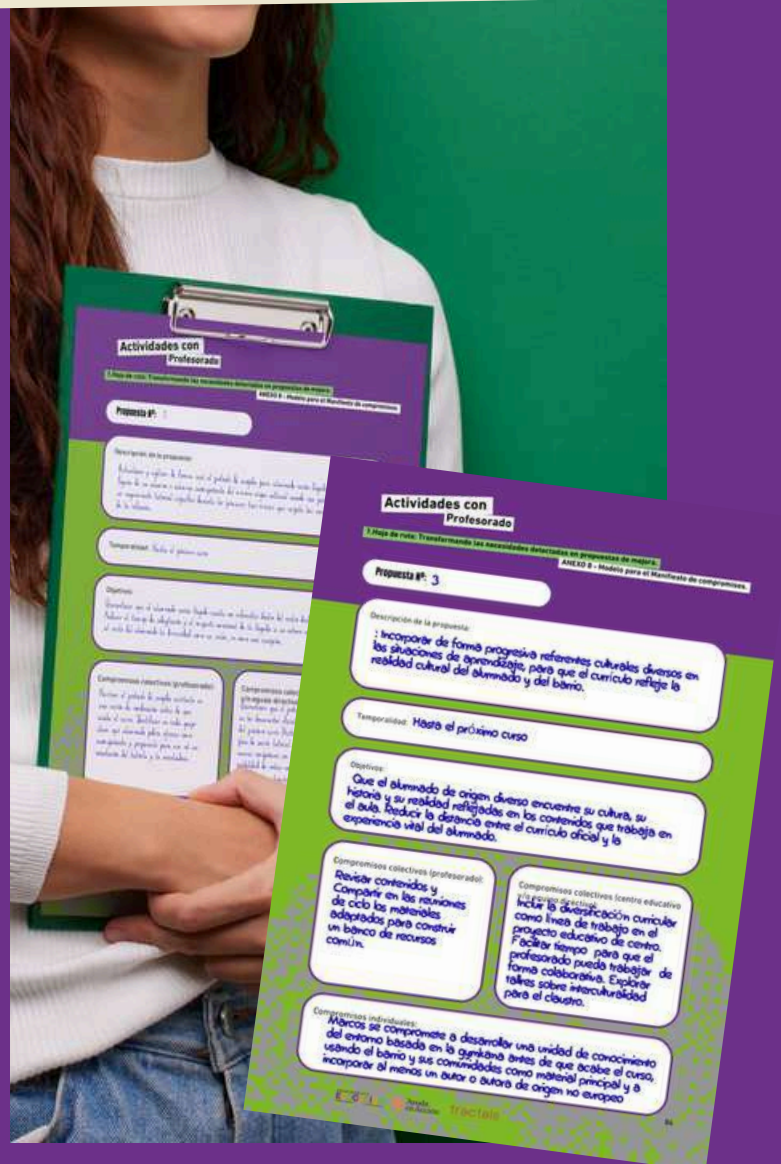
Elena propone que el manifiesto no lo redacte ella, sino el propio claustro. Cada docente escribe en un papel una frase que empiece por "Yo me comprometo a..." Marcos escribe: "Yo me comprometo a usar la realidad del contexto del barrio como material didáctico al menos una vez por trimestre."

La profesora de lengua escribe: "Yo me comprometo a revisar los referentes culturales de mis unidades antes de que acabe el curso."

Una profesora de infantil, que ha estado callada casi toda la tarde, escribe: "Yo me comprometo a preguntar a mis alumnos qué necesitan, no solo a suponer que lo sé."

Elena recoge todos los papeles, los lee en voz alta sin decir quién ha escrito cada uno, y los pega juntos en un único folio. Ese folio se queda en la sala de profesores.

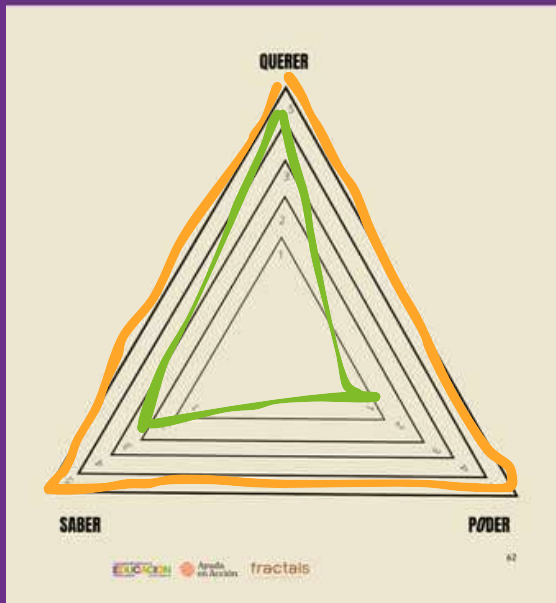
No es un documento oficial. No tiene firma institucional. Pero está escrito con la letra de cada uno.



Actividades con Profesorado

2. Itinerario de educación para la participación con infancia y adolescencia.

Actividades con Profesorado
2. Itinerario de educación para la participación con infancia y adolescencia.
ANEXO 9 - Ficha del diagrama QUERER, SABER Y PODER.



En las actividades de profesorado, continúan con el Itinerario de participación para llevar todos los compromisos a cabo junto al alumnado. Mediante este ejercicio, Marcos comienza con el nivel individual puede ver muy claramente cómo tiene mucha más capacidad de participar que Yassin. Si además complementa este ejercicio con los resultados que su madre Farida, ha hecho en la actividad para familias con La AFA, puede tener ideas prácticas de qué opresiones están afectando a la familia y cómo mejorar su derecho a la educación.

Una vez Marcos ha aprendido a hacer el ejercicio de reflexión, podrá tener más herramientas para acompañar a Yassin y su clase en estas preguntas y sacar todo el partido a las herramientas.

Al analizar el nivel grupal y ver la motivación del profesorado, se da cuenta que pueden usar su conocimiento del sistema **para abrirle puertas a familias que no saben que existen. Al ver los resultados en su aula con el alumnado, se da cuenta de que puede ser el traductor entre la institución y las familias que no conocen los códigos, igual que Yassin traduce para su madre.** Tomando como referencia sus carta de identidad, pueden crear un acuerdo colectivo para proponer cambios en los formatos de participación para que sean más accesibles, en los que el alumnado sea protagonista.

Actividades con Profesorado
2. Itinerario de educación para la participación con infancia y adolescencia.
ANEXO 10 - Ficha de la Carta de identidad.

Carta de identidad.

Autorretrato:

Nombre: Marcos Edad: 38

Centro educativo: Curso: Tutor 6ºA

¿Qué es lo que más me gusta hacer? ¿Con qué cosas disfruto más mi tiempo y soy más feliz? ¿Cuáles son mis prioridades?

Me gusta cuando una cosa sale bien, cuando me que algo ha hecho bien en un momento y lo veo en su cara. Me gusta el silencio de la mañana los fines de semana, que se puede descansar. Me gusta cuando se va al centro en la mañana, en que pienso que es una buena vida. Y me gusta cuando una familia me dice que me dejó algo a casa cuando me iba del día sin estar...

¿Qué virtudes tengo? ¿Cuáles son mis talentos? ¿Qué rasgos de mi personalidad son positivos y qué se me da bien hacer?

Que mis alumnos terminen el curso habiendo aprendido algo que les sirva más allá del Mantener el equilibrio entre el trabajo y mi vida personal, que ya me ha costado en el centro sea un lugar donde se trabaje bien y se trate bien a la gente. Y no perder que es la vida difícil después de diez años.

Todas las personas tenemos áreas de mejora... ¿Cuáles son las mías? ¿Qué pienso que me cuesta más y en qué me tendrían que ayudar?

Soy constante y fiel: si digo que hago algo, lo hago. Tengo facilidad de ánimo sencilla. Si escuchas cuando me lo propongo de verdad individualmente, sus ritmos y sus particularidades. Y tengo ideas nuevas en el aula o en reuniones.

Incluso cuando no dormimos, podemos soñar. ¿Cuáles son mis sueños? ¿Qué puedo aportar para mejorar a nivel colectivo para alcanzar los objetivos de mi comunidad?

Sueño con un centro donde los profesores tengamos tiempo real juntos, no solo para cubrir expediente. Sueño con que Yassin, y a la ESO sintiéndose tan parte de este colegio como cualquier alumno y cercano que este curso consiga que las familias que participan se sientan bienvenidas como para entrar.

E C I Ayuda en Acción fractais

Actividades con Profesorado
2. Itinerario de educación para la participación con infancia y adolescencia.
ANEXO 10 - Ficha de la Carta de identidad.

VISCA BARÇA

Carta de identidad.

Autorretrato:

Nombre: Yassin Edad: 6ºA

Centro educativo: Curso: 11

¿Qué es lo que más me gusta hacer? ¿Con qué cosas disfruto más mi tiempo y soy más feliz? ¿Cuáles son mis prioridades?

Me gusta jugar al fútbol y me gusta cuando puedo ayudar a mi madre a entender algo en catalano y veo que se queda más tranquila y más tranquila.

¿Qué virtudes tengo? ¿Cuáles son mis talentos? ¿Qué rasgos de mi personalidad son positivos y qué se me da bien hacer?

Acabar bien el curso y pasar a la ESO sin problemas. Que mi hermano pequeño no pase por lo que yo pase cuando llegue. Tener amigos con los que de verdad pueda ser yo mismo, como Pablo. Y aprender cosas que me sirven para algo, no solo para el examen.

Todas las personas tenemos áreas de mejora... ¿Cuáles son las mías? ¿Qué pienso que me cuesta más y en qué me tendrían que ayudar un poco?

Soy muy observador, me fijo en cosas que otros no ven. Soy leal con mis amigos. Aprendo rápido los idiomas y los ambientes nuevos. Se me da bien cuando dos personas se pelean porque me han pasado muchas cosas y entiendo diferentes puntos de vista. Y cuando me comprometo con algo, lo cumplo.

Incluso cuando no dormimos, podemos soñar. ¿Cuáles son mis sueños? ¿Qué aspiraciones tengo? ¿Qué puedo aportar para mejorar a nivel colectivo para alcanzar los objetivos de mi comunidad?

Quiero ser entrenador de fútbol o trabajar en algo con tecnología. Pero más cercano es que en este cole haya un grupo de alumnos que ayuden a los que llegan nuevos sin saber el idioma, porque yo sé exactamente cómo se sienten ese primer día. Eso lo podría montar yo.

HOLA PABLO HOLA PABLO

E C I Ayuda en Acción fractais

2. Itinerario de educación para la participación con infancia y adolescencia.

La gymkana fotográfica es, en apariencia, una actividad sencilla: salir al barrio, hacer fotos, volver y compartirlas. Pero su potencial pedagógico depende casi por completo de la calidad de la mirada con la que se sale. Y esa mirada no surge sola: se prepara.

Antes de salir con el grupo, conviene prepararse un poco. No para dar instrucciones técnicas, sino para activar una forma de ver distinta a la habitual.

Algunas preguntas para abrir la sesión:

"¿Cuánto tiempo lleváis en este barrio? ¿Qué fue lo primero que os llamó la atención cuando llegasteis? ¿Qué habéis dejado de ver porque ya lo dabais por hecho?"

Estas preguntas funcionan tanto con docentes como con alumnado, aunque provocan respuestas muy diferentes. Con el claustro suelen aparecer la rutina, desconexión, o todo lo contrario.

Con el alumnado, la sorpresa de que alguien les pregunte qué ven ellos.

Tips antes de salir:

- Mezcla los grupos adrede. Si hay participantes "recién llegadas" (profesorado o alumnado), ponlos en el mismo grupo que quienes llevan toda la vida en el barrio. Lo que unas ya no ven, los otros todavía lo ven con nitidez.
- Recuerda al grupo que no buscan lo bonito ni lo pintoresco. Buscan lo significativo. Una persiana bajada puede decir más que un monumento.
- Pide que cada grupo elija una sola foto como la más importante. Tener que elegir obliga a pensar por qué algo importa más que otra cosa.
- Si hay alumnado con barreras lingüísticas, la fotografía los iguala. No necesitan dominar el castellano para señalar algo que les llama la atención.
- Como persona facilitadora lleva tú también tu propio móvil y haz tus fotos. Que el grupo te vea buscar, dudar y elegir. Motivar la actitud es más eficaz que explicarla.

Grupo 1: Patrimonio e identidad local

El profesorado fotografía la panadería de Paco, que lleva 47 años en el mismo local. Paco empezó a indicar qué productos son halal y cuáles no cuando las primeras familias marroquíes llegaron al barrio. No lo anunció, simplemente lo hizo. En el mostrador hay un letrero en árabe que le dibujó una niña del colegio hace tres años. Sigue ahí.

Cuando vuelven al aula y ven la foto, una de las profesoras dice: "Hemos dado una unidad entera sobre convivencia intercultural este trimestre. Y Paco lleva años practicándola sin llamarla así."

Grupo 2: Comunidad y vida cotidiana

Fotografían tres cosas:

En la puerta de la mezquita encuentran un cartel escrito en árabe y castellano con una invitación a un iftar solidario abierto a todo el barrio. Debajo pone: "Todos los vecinos son bienvenidos, creyentes o no." Dos profesoras no sabían lo que era un iftar.

En el banco largo del parque que instaló el ayuntamiento el año pasado. Por las mañanas lo ocupan los jubilados al sol. Por las tardes, los adolescentes comen pipas y escuchan música. El mismo banco, la misma madera, dos comunidades que no se cruzan pero comparten el espacio sin conflicto. Alguien del grupo dice: "Esto también es convivencia. Y no aparece en ningún indicador."

En el huerto urbano comunitario, gestionado por una asociación de vecinal. Descubren que tres familias del centro participan activamente en él. Descubren también que la asociación lleva meses queriendo hacer talleres con grupos escolares y no sabe a quién llamar en el colegio. El colegio no sabe que el huerto existe. La conexión nunca se había producido porque nadie la había buscado.

Grupo 3: Enfoque crítico

Lo que les gusta: En una sola calle cuentan carteles en cinco idiomas, un locutorio con cola los domingos por la mañana, la panadería de Paco, un supermercado rumano con productos que no están en ningún otro comercio del barrio, y una peluquería árabe con la televisión siempre puesta y la puerta siempre abierta. Una profesora fotografía la calle entera de un extremo al otro. "Esto es lo que ven nuestros alumnos cada día de camino al cole. Y en clase usamos fotos de stock de ciudades que no conocen."

Lo que cambiarían: La profesora de matemáticas señala el solar vallado que lleva cinco años abandonado. Los adolescentes se cuelan a jugar al fútbol cuando pueden. "Con una cesión municipal esto podría ser un espacio educativo real, una pista, un huerto, un punto de encuentro." Otro profesor añade la marquesina del autobús sin techo, que en invierno deja calarse a las familias que esperan con niños pequeños. Y una tercera señala algo más sutil: las persianas bajadas de tres locales seguidos en la calle principal, "el comercio que se fue y no volvió. Los chavales no tienen dónde estar después de clase que no sea la calle o una pantalla."

De vuelta al centro, Marcos puede hacer la actividad con su alumnado.

Marcos puede guardar las fotos del claustro antes de hacer la actividad con su clase. Cuando llega el momento de la puesta en común con el alumnado, las proyecta sin decir nada. "Vuestras profes también salieron al barrio la semana pasada. Esto es lo que vieron." El resultado es revelador en ambas direcciones.

El personal docente fotografió el huerto comunitario como un recurso desaprovechado. Sabían que existía, pero no quién participaba en él. Laura levanta la mano: "Mi madre va los jueves." Nayara añade: "La madre de mi amiga también, me traen las verduras porque yo no puedo pasar con la silla de ruedas." En treinta segundos, el huerto deja de ser un recurso abstracto y tiene nombres concretos.

Los docentes fotografiaron el banco del parque como símbolo de convivencia intergeneracional. El grupo de Yassin lo fotografió también, pero con otra lectura: "Los mayores se van cuando llegamos nosotros. No creo que les gustemos mucho." Marcos deja las dos fotos juntas en la pizarra, sin elegir cuál es la correcta. Lo que el alumnado descubrió y el profesorado no habían visto

Pau señaló en el tablón de anuncios que todos los carteles informativos del barrio están solo en castellano a pesar de que en el pueblo se hablen muchas lenguas. Ningún docente lo había fotografiado ni mencionado. Cuando Marcos lo anota en la columna de "lo que falta", dice en voz baja: "Las cartas que mandamos a las familias también son solo en castellano."

Yassin llevó al grupo a la panadería de Paco, que los docentes también habían visitado. Pero Yassin sabía que su madre era cliente de toda la vida, que le había llevado *chebakia* para que Paco lo probara y que le había prometido pasarle la receta. Eso no estaba en la foto del claustro. La relación entre Paco y las familias del barrio no era solo comercial, y eso solo se sabía desde dentro.

El cierre

Si Marcos pregunta "¿Cuántas de estas cosas conocíais antes de hoy?", el silencio es diferente en cada grupo.

En el claustro fue un silencio incómodo. La lista de lo que existía y no estaban usando ocupaba media pizarra.

En la clase de Yassin fue un silencio curioso. Varios alumnos señalaron cosas que sus compañeros recién llegados habían visto y ellos, llevando toda la vida en el barrio, no habían notado nunca.

La pregunta final fue la misma para ambos grupos: "**¿Qué conexión que no existía podríamos intentar construir?**"

El claustro habló de enviar las comunicaciones a las familias en más idiomas. La clase de Yassin propuso hacer actividades con el huerto comunitario, pero pedir que lo adapten para que Fatima pueda participar. Nadie había llegado a esas conclusiones antes de salir a mirar.

Grupo 3: Enfoque crítico

Lo que les gusta: En una sola calle cuentan carteles en cinco idiomas, un locutorio con cola los domingos por la mañana, la panadería de Paco, un supermercado rumano con productos que no están en ningún otro comercio del barrio, y una peluquería árabe con la televisión siempre puesta y la puerta siempre abierta. Una profesora fotografía la calle entera de un extremo al otro. "Esto es lo que ven nuestros alumnos cada día de camino al cole. Y en clase usamos fotos de stock de ciudades que no conocen."

Lo que cambiarían: La profesora de matemáticas señala el solar vallado que lleva cinco años abandonado. Los adolescentes se cuelan a jugar al fútbol cuando pueden. "Con una cesión municipal esto podría ser un espacio educativo real, una pista, un huerto, un punto de encuentro." Otro profesor añade la marquesina del autobús sin techo, que en invierno deja calarse a las familias que esperan con niños pequeños. Y una tercera señala algo más sutil: las persianas bajadas de tres locales seguidos en la calle principal, "el comercio que se fue y no volvió. Los chavales no tienen dónde estar después de clase que no sea la calle o una pantalla."

De vuelta al centro, Marcos puede hacer la actividad con su alumnado.

Marcos puede guardar las fotos del claustro antes de hacer la actividad con su clase. Cuando llega el momento de la puesta en común con el alumnado, las proyecta sin decir nada. "Vuestras profes también salieron al barrio la semana pasada. Esto es lo que vieron." El resultado es revelador en ambas direcciones.

El personal docente fotografió el huerto comunitario como un recurso desaprovechado. Sabían que existía, pero no quién participaba en él. Laura levanta la mano: "Mi madre va los jueves." Nayara añade: "La madre de mi amiga también, me traen las verduras porque yo no puedo pasar con la silla de ruedas." En treinta segundos, el huerto deja de ser un recurso abstracto y tiene nombres concretos.

Los docentes fotografiaron el banco del parque como símbolo de convivencia intergeneracional. El grupo de Yassin lo fotografió también, pero con otra lectura: "Los mayores se van cuando llegamos nosotros. No creo que les gustemos mucho." Marcos deja las dos fotos juntas en la pizarra, sin elegir cuál es la correcta. Lo que el alumnado descubrió y el profesorado no habían visto

Pau señaló en el tablón de anuncios que todos los carteles informativos del barrio están solo en castellano a pesar de que en el pueblo se hablen muchas lenguas. Ningún docente lo había fotografiado ni mencionado. Cuando Marcos lo anota en la columna de "lo que falta", dice en voz baja: "Las cartas que mandamos a las familias también son solo en castellano."

Yassin llevó al grupo a la panadería de Paco, que los docentes también habían visitado. Pero Yassin sabía que su madre era clienta de toda la vida, que le había llevado *chebakia* para que Paco lo probara y que le había prometido pasarle la receta. Eso no estaba en la foto del claustro. La relación entre Paco y las familias del barrio no era solo comercial, y eso solo se sabía desde dentro.

El cierre

Si Marcos pregunta "¿Cuántas de estas cosas conocíais antes de hoy?", el silencio es diferente en cada grupo.

En el claustro fue un silencio incómodo. La lista de lo que existía y no estaban usando ocupaba media pizarra.

En la clase de Yassin fue un silencio curioso. Varios alumnos señalaron cosas que sus compañeros recién llegados habían visto y ellos, llevando toda la vida en el barrio, no habían notado nunca.

La pregunta final fue la misma para ambos grupos: "**¿Qué conexión que no existía podríamos intentar construir?**"

El claustro habló de enviar las comunicaciones a las familias en más idiomas. La clase de Yassin propuso hacer actividades con el huerto comunitario, pero pedir que lo adapten para que Fatima pueda participar.

Coordina:

Campaña Mundial por la

EDUCACIÓN

Coalición española

www.cme-espana.org



**Ayuda
en Acción**

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Financia:



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria de Serveis Socials,
Familia i Infància

«Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Conselleria de Serveis Socials Família e Infància. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de Ayuda en Acción y no refleja necesariamente la opinión de la Generalitat Valenciana»