



INFORME DE SISTEMATIZACIÓN

DERECHOS COMUNICADOS
ASAD 2015-2016



Nayra García González y Juan Rodríguez Medela
Grupo de Formación e Investigación Social Tejiendo Redes. Junio 2016

INDICE

BLOQUE I: PRESENTACIÓN

1.	Introducción	4
1.1.	¿Por qué un proceso de sistematización?	4
1.2.	Sistematizar desde la interculturalidad y el género	5
1.3.	El proyecto: Derechos Comunica-Dos	6
2.	Marco teórico	7
3.	Objetivos previstos	8
3.1.	Del proyecto	8
3.2.	De la sistematización	8
4.	Proceso metodológico	9
4.1.	Destinatarios	9
4.2.	Descripción del proceso	9
4.3.	Cronograma	14

BLOQUE II: APRENDIZAJES Y CONCLUSIONES

5.	Buenas prácticas	16
5.1.	Sobre el diseño	16
5.2.	Sobre la dinamización	21
5.3.	Sobre el clima y relaciones	23
6.	Recomendaciones	25
6.1.	Sobre el diseño	25
6.2.	Sobre la dinamización	33
6.3.	Sobre las relaciones	36
7.	Conclusiones	40
7.1.	Valoración general del proyecto	40
7.2.	Sobre el proceso de sistematización	41
7.3.	Sobre el rol de sistematización	41
8.	Bibliografía	42
8.1.	Sobre sistematización.	42

BLOQUE I: PRESENTACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento sintetiza el proceso de sistematización del proyecto Derechos Comunicados (OED065/2014) de la ONGD Asociación Solidaria Andaluza de Desarrollo (ASAD), desarrollado en dos institutos de educación secundaria de Granada y su Área Metropolitana, financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID). Esta sistematización ha sido realizada por una entidad externa, el Grupo de Formación e Investigación Social Tejiendo Redes, a través de un seguimiento del proyecto desde el inicio de su implementación.

Pero ¿qué significa sistematizar un proyecto? Contrariamente a lo que se suele pensar, no se trata de una evaluación —centrada en revisar las prácticas de trabajo sobre la base de contrastar los objetivos pretendidos con los logros alcanzados—, sino de un proceso de observación, seguimiento, interacción, discusión y reflexión colectiva sobre el diseño de las actividades, la ejecución y dinamización de las mismas, teniendo en cuenta, no sólo aquellos aspectos que pueden mejorar nuestra intervención, sino también poner en valor aquello que ha funcionado. Trata de conocer la dinámica de la práctica y el proceso social vivido por los actores involucrados en dicha práctica, en donde uno de los puntos a considerar puede ser la evaluación (Santibañez y Cárcamo, 1993). Por ello, este informe no incluye únicamente la perspectiva de las personas observadoras, sino que busca hacer acopio de las diferentes visiones que ha habido sobre el proceso experimentado. Todo ello, con el objetivo de ir mejorando nuestras prácticas, especialmente cuando éstas están orientadas a la transformación social.

Entendemos la sistematización, pues, como «un proceso de reflexión e interpretación crítica de una experiencia o práctica social, llevado a cabo de manera participativa por los actores claves; concebido como una forma de investigación, vinculado a la promoción del desarrollo, y que permite organizar, ordenar y analizar coherentemente lo relativo a la marcha, procesos y resultados o productos del programa o proyecto así como lecciones aprendidas positivas y negativas (limitantes, potencialidades y estrategias utilizadas). Dicho proceso tiene como finalidad generar/construir conocimiento de la experiencia vivida, para mejorar la propia práctica, y/o replicarla en otra iniciativa en otros momentos y lugares; difundirla; y promover propuestas y políticas públicas» (Pinilla Díaz, 2005:10).

1.1. ¿Por qué un proceso de sistematización?

A la hora de diseñar y llevar adelante proyectos de educación al desarrollo, especialmente cuando tienen posibilidad de continuidad, es oportuno contar con una visión amplia de cómo están funcionando. Para ello, es fundamental atender a los procesos: qué ocurre en las sesiones, cómo funciona el diseño de las mismas, cuál es la receptividad que está teniendo en el alumnado, qué tipo de relaciones se están generando en el aula, qué efectos no previstos están sucediendo, etc. Todos estos elementos, que a veces se nos escapan porque debemos atender a nuestros deberes técnicos o de facilitación. Una sistematización ofrece, precisamente, esto, una visión amplia de lo ocurrido que se compone tanto de las miradas externas como de las perspectivas de los propios actores.

Facilitar que los actores de los procesos de desarrollo se involucren en procesos de aprendizaje y de generación de nuevos conocimientos a partir de las experiencias, datos e informaciones anteriormente dispersos, de tal

forma que se desarrolle su capacidad para tomar cada vez mejores decisiones, cada día con creciente autonomía (Berdegué; Ocampo y Escobar, 2002). En este sentido, la sistematización permite el registro y ordenamiento de las experiencias; recuperar las experiencias y categorizarlas; la comprensión y reflexión del equipo sobre su propio trabajo y permite, por ello, retroalimentar la práctica; el intercambio de experiencias con otros actores; promueve, si se logra el involucramiento de los actores, el crecimiento y desarrollo del sujeto, en la acción misma de sistematizar; y se trata de «un proceso permanente y acumulativo de construcción y de-construcción del conocimiento sobre la realidad social» (Lavín Herrera, 2000).

1.2. Sistematizar desde la interculturalidad y el género

El proceso de sistematización se ha llevado a cabo en base a un doble enfoque: por una parte, el enfoque intercultural, basado en principios como: la promoción del respeto entre culturas coexistentes; la aceptación de culturas en contacto; la percepción de la diversidad como un valor y no como una deficiencia; el incremento de la equidad y favorecer la comunicación y convivencia. La meta final del enfoque intercultural es transformar la sociedad en un medio más justo y democrático.

La sistematización con enfoque intercultural permite analizar: la aplicación de principios democráticos de justicia social, favoreciendo la participación democrática; las desigualdades sociales entre las personas; si se da la oportunidad a todo el mundo de ser miembros críticos y productivos de una sociedad democrática; si se promueve la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia; y si se apoyan cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.

Por otra parte, el enfoque de género busca responder a las relaciones de poder y desigualdades (división sexual económica, social, cultural y política) que se establecen entre hombres y mujeres. En este sentido, introducir la perspectiva de género en las intervenciones, implica tanto compartir una visión crítica del mundo y las relaciones de poder existentes como poner en práctica una serie de mecanismos que contribuyan a romper con los estereotipos y a construir otras formas de relación en materia de género, más justas y equitativas (reparto equitativo de las tareas, garantizar la participación de todas y todos, ofrecer referentes positivos para ambos géneros, cuidar el lenguaje, etc.). Implica, por tanto, escuchar y compartir, integrar éste enfoque en nuestra forma de hacer, de expresarnos y comunicar.

La sistematización con perspectiva de género permite analizar las relaciones de poder que se dan en el aula, así como los mecanismos que se ponen en práctica durante la intervención para construir otro tipo de relaciones entre el alumnado. Esto supone no solo escuchar lo que se dice, sino especialmente observar lo que se hace. Se busca conocer y reflexionar sobre las intervenciones y lo que provocan en unas y otros, los sentimientos que se generan y cómo se gestionan, reconocer y analizar dificultades, reticencias, oportunidades... Todo ello desde una visión generizada, es decir, que tenga en cuenta las diferentes necesidades y realidades de cada género. El fin último de la sistematización con perspectiva de género es generar aprendizajes que permitan incorporar este enfoque a las futuras propuestas y proyectos, ampliando y mejorando las formas de intervención utilizadas tanto para analizar las desigualdades existentes como para avanzar en su erradicación.

Por tanto, se trata de mirar desde dos perspectivas que persiguen analizar desigualdades existentes e intervenir para transformar la sociedad y construir relaciones más justas y equitativas.

1.3. El proyecto: Derechos Comunica-Dos

Derechos Comunica-dos (OED065/2014) es un proyecto de Educación para el Desarrollo que tiene como objetivo promover en la sociedad andaluza el compromiso en la defensa de la diversidad y los derechos humanos. Para contribuir a este objetivo general el proyecto busca implicar a la población granadina en la promoción de los derechos humanos mediante las estrategias y herramientas de comunicación para el cambio social con perspectiva de género.

El proyecto se compuso de ocho fases:

- 1- Diagnóstico y Post-diagnóstico: línea base.
- 2- Formación: 7 sesiones con cada grupo.
- 3- Posproducción y preparación de acción activista (3 sesiones con cada grupo).
- 4- Gala final: acción activista de calle conjunta.
- 5- Certamen del alumnado.
- 6- Instalación fotográfica «Historias personales en un mundo globalizado (15 días en cada centro + exposición en espacio público).
- 7- Documental del proyecto y web/blog www.derechoscomunicados.org: a realizar de forma paralela al resto de fases.
- 8- Presentación de la sistematización del proyecto y jornada final con el profesorado.

A través de la puesta en marcha de una serie de instrumentos elaborados para 131 alumnos y alumnas del Colegio Padre Manjón de Granada y el IES Laurel de la Reina de la Zubia, se perseguía potenciar la reflexión crítica y la participación solidaria de estos. Para ello, y con el fin de promover una ciudadanía involucrada, comprometida con los derechos humanos, se impartieron una serie de formaciones de carácter audiovisual con un enfoque activo y participativo mediante el uso de una metodología dinámica e innovadora. A través de ellas, se buscaba fomentar el uso crítico por parte del alumnado de la información disponible y el acceso a medios de comunicación alternativos.

Además, se planteó trabajar en tres áreas complementarias a través de la sensibilización de la población granadina en general mediante la exposición fotográfica *Historias personales en un mundo globalizado* que se exhibió durante diez días en los dos centros participantes en el proyecto, y durante 15 días en un espacio público de Granada. Por otro lado, se trabajó en la mejora de los materiales didácticos elaborados hasta el momento, con el objetivo de enriquecer las estrategias de intervención de los y las docentes de secundaria y la capacitación del alumnado mediante una formación teórica con enfoque de género en cultura de paz, diversidad y derechos humanos. Asimismo, se incidió en el contexto de investigación para el desarrollo a través de la presente sistematización desde un enfoque intercultural y de género.

2. MARCO TEÓRICO

El proyecto Derechos Comunica-Dos persigue la promoción de los derechos humanos a través de las estrategias de comunicación para el cambio social. Por ello, el eje de los contenidos del mismo son los propios Derechos Humanos que se han trabajado desde tres bloques interrelacionados: diversidad cultural, equidad de género y derecho a la comunicación. Estos bloques se han abordado a través de una temática conductora que los integra, la realidad de las personas migrantes. La historia de las migraciones es la historia de todas y todos. En todas las épocas las personas se han movilizado en busca de una mejora de su situación personal y/o familiar desde su territorio de origen hacia otro donde se percibe una existencia de oportunidades. Si emigrar significa desplazarse desde el lugar de origen para iniciar un nuevo proyecto de vida en un nuevo espacio, ¿quién no ha sido emigrante alguna vez? En este sentido se han trabajado: las múltiples causas de las migraciones, la xenofobia y al aporofobia, las relaciones entre los países del llamado “norte” y el “sur”, y los modelos de desarrollo.

La diversidad cultural en nuestras sociedades es una realidad, por ello, la forma en la que decidamos gestionarla será determinante para la convivencia presente y futura. Ante esta realidad se presenta la necesidad de transformar nuestras estructuras para incorporar la diversidad de cara a evitar que estos procesos se materialicen en forma de prejuicios y estereotipos, y que terminen transformándose en exclusión y rechazo de las y los “diferentes”. En este sentido hemos trabajado la implicación de identificarnos como mujeres u hombres, (roles y estereotipos asociados con cada género); la participación de los medios en la formación de las identidades y estereotipos; como se construye la identidad personal y la colectiva; identificar de forma crítica los modelos de convivencia de nuestro entorno; reflexionar en torno a nuestra propia cultura de forma crítica. Así el objetivo principal es un cambio actitudinal, la eliminación de los estereotipos y el fomento de la interacción y el diálogo desde la igualdad. Se trata del derecho a ser iguales en a diferencia.

En relación a la equidad de género se ha incidido en cómo influye la diferencia de género en las experiencias de mujeres y hombres migrantes. La situación que viven determinados colectivos difiere mucho, no se enfrentan a las mismas dificultades las mujeres inmigrantes y sin embargo solemos hablar en término genérico neutro ocultando las distintas realidades vivenciadas por el hecho de ser de un género o de otro. En relación a la interseccionalidad es importante evidenciar como el género acentúa las desigualdades. Otro tema fundamental en relación las migraciones y el género son las cadenas globales de cuidados, ya que visibilizan quien se ocupa de la satisfacción de las necesidades básicas y que valor que le damos. En suma se trata de generarla reflexión sobre lo qué ocurre en la sociedad y por qué, a quién beneficia y a quién daña en relación al género, el poder y los privilegios.

La educación y la comunicación han de abrir las puertas a la curiosidad y provocar interacciones que nos permitan una lectura de la realidad más profunda. Ambas contribuyen al buen ejercicio de ciudadanas y ciudadanos responsables, participativos, críticos y creadores en común de soluciones, mediante el cuestionamiento de la información recibida, su divulgación, la opinión y la búsqueda personal de fuentes propias distintas a las generadas por el poder mediático. Solo mediante la alfabetización en estos ámbitos se adquiere consciencia de que los medios de comunicación influyen en la agenda política, legitiman discursos y comportamientos, generan opinión pública e influyen en la construcción de nuestra propia subjetividad.

3. OBJETIVOS PREVISTOS

3.1. Del proyecto

El objetivo general del proyecto Derechos Comunica-dos (0ED065/2014) es promover en la sociedad andaluza el compromiso en la defensa de la diversidad y los derechos humanos mediante estrategias y herramientas de comunicación para el cambio social con enfoque de género.

Para lograr este fin, se han desarrollado el objetivo específico de implicar a la población granadina en la promoción de los derechos humanos mediante las estrategias y herramientas de comunicación para el cambio social con perspectiva de género generadas por 131 jóvenes de secundaria.

3.2. De la sistematización

Si, como veíamos anteriormente, la sistematización consiste en conducir un proceso que lleve a la conceptualización y formulación de aprendizajes a partir de la interpretación crítica de lo vivido, interrelacionando las visiones de quienes van a participar en ella directa o indirectamente, evidenciando la reconstrucción, análisis e interpretación de la experiencia, el principal objetivo de la misma es reconocer, valorar y rescatar los elementos significativos que contribuyan a la sensibilización y transformación de las relaciones de género durante los procesos que se generen con la ejecución del proyecto. Para ello, buscamos favorecer el Intercambio de experiencias entre distintos equipos; también la comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo, así como generar un conocimiento a partir de la práctica.

El eje de la misma serán los elementos metodológicos y pedagógicos que hayan facilitado el desmontaje de los paradigmas masculinos y femeninos y propicien cambios en las actitudes, valores y comportamientos de las mujeres y hombres que intervienen en el proyecto en su rol de alumnado, profesorado, formadores y formadoras y voluntariado.

4. PROCESO METODOLÓGICO

4.1. Destinatarios

Los destinatarios objetivos del proyecto fueron 131 alumnas (67) y alumnos (64) de 4º de la ESO del colegio Padre Manjón de Granada y del IES Laurel de la Reina (La Zubia).

A su vez, participaron de una u otra forma en el mismo: 11 profesoras (6) y profesores (5) de los centros educativos; 9 personas de voluntariado y prácticas, 7 mujeres y 2 hombres; y 6 integrantes del equipo de facilitación, 4 hombres y 2 mujeres. En sesiones puntuales como la sesión de Impacto o las sesiones de los Juegos del Hambre, el equipo de facilitación ha contado con más personal de apoyo, entre colaboradoras y equipo técnico de ASAD.

4.2. Descripción del proceso

El proceso de sistematización consistió en, por un lado, observar cada tipo de actividad que compone el proyecto, así como en recoger las aportaciones que tanto el equipo técnico y de facilitación como el de voluntariado y prácticas, tenían que decir al respecto de la planificación, diseño y ejecución de las actividades en las que habían participado, con el objeto de elaborar el informe que tienes en tus manos.

Para hacer posible esto, dividimos el proceso de sistematización en cuatro etapas, cuya temporalidad se puede observar en la siguiente tabla:

ETAPA	Dic'15	Ene'16	Feb'16	Mar'16	Abr'16	May'16	Jun'16
1. Trabajo previo							
2. Trabajo de campo							
3. Análisis de información							
4. Devolución							

Como se puede observar, las etapas no han sido consecutivas, sino que se han ido solapando a lo largo del desarrollo del proyecto, adaptándose a los imprevistos que han ido surgiendo en el proceso. Una capacidad, la adaptabilidad, que ha permitido ir ajustando los diferentes mecanismos utilizados, a las necesidades que iba generando el propio contexto. A continuación, damos cuenta de manera más detallada de cada una de estas etapas.

4.2.1. Trabajo previo

El denominado como trabajo previo hace referencia a todas aquellas tareas que tuvimos que realizar antes de ponernos a observar las actividades que incluía el proyecto. Estas tareas fueron, principalmente, cuatro:

- **Trabajar los documentos facilitados sobre el proyecto.** Es decir, tuvimos que familiarizarnos tanto con el proyecto como con los contenidos de fondo que trabajaba el mismo.
- **Planificar la metodología.** A partir de entender en qué consistía el proyecto, reflexionamos sobre la mejor manera de conocer lo que sucedería en el proyecto y lo materializamos en la propuesta metodológica de la que partimos.
- **Realizar cronograma de trabajo.** Sabiendo ya lo que queríamos hacer, fuimos organizándonos teniendo en cuenta tanto las tareas a realizar como los tiempos con los que contábamos.
- **Elaborar los materiales necesarios para realizar la sistematización.** Nos referimos tanto al diseño de las fichas para la observación como, posteriormente, de las sesiones de evaluación con grupos focales.

4.2.2. Trabajo de campo

Una vez diseñada la estrategia de sistematización, tocó ponerse manos a la obra. Pero el trabajo en esta etapa no se redujo a observar y tomar notas, sino que después de cada observación debíamos analizarla y sistematizarla. Para ello, contábamos con la ficha que habíamos diseñado, que a su vez serviría para guiar las observaciones. Esta ficha se estructuraba de la siguiente manera:

- 1- Objetivo de la sesión.
- 2- Personas que participaron en ella.
- 3- Descripción de la sesión (incluyendo dinámicas y materiales utilizados).
- 4- Elementos a resaltar sobre lo sucedido.
 - 4.1- Dinamización (claridad de contenidos, forma de exponer, etc.).
 - 4.2- Actitudes/comportamientos, relaciones que se establecen.
 - 4.3- Comportamiento de género.
- 5- Reflexiones sobre la sesión.
- 6- Notas de observación.
- 7- Preguntas para el equipo de facilitación.

No obstante, directamente vinculado a lo que comentábamos sobre la adaptabilidad, cabe apuntar que ésta ha sido la estructura final, que incluyó varios cambios desde la primera que pusimos en práctica, al ver que había elementos que había que agrupar y otros que había que añadir.

Con esta guía, la labor se centró en observar la sesión previa con el profesorado y las doce sesiones con el alumnado de institutos, periodo durante el cual mantuvimos contacto con el personal técnico del proyecto y con los equipos de facilitación y voluntariado.

4.2.2.1. Observaciones realizadas

Las sesiones que observamos fueron las siguientes:

Reunión previa con el profesorado (Escénicas, 13/01/2016). Esta reunión estaba orientada a presentar el proyecto y el programa formativo al profesorado; a que se conocieran entre sí y al equipo facilitador; a recoger las expectativas; a contar con más información del perfil y de las necesidades del alumnado de cada centro educativo; y a cerrar posibles flecos logísticos que quedaban pendientes.

Sesión diagnóstico (Padre Manjón, 22/01/2016). La sesión estaba compuesta de dos grandes bloques: una primera parte dedicada a que el alumnado rellenara el cuestionario que serviría como línea base del diagnóstico; y una segunda parte orientada al trabajo en pequeños grupos sobre comunicación, análisis del mensaje y manipulación informativa.

Sesión de impacto (Laurel de la Reina, 27/02/2016). La sesión buscaba concienciar sobre las migraciones y las dificultades que encuentran las personas migrantes, así como generar empatía e interés al alumnado sobre estas cuestiones. Para ello, a través de diferentes actividades que conformaban la *gymkana*, se recreó el viaje migratorio (trayecto y destino), situando al alumnado en la piel de una persona migrante, tanto desde la perspectiva de las que se van como de las que se quedan en el lugar de origen. Al final de la sesión se hizo una reflexión por grupos al respecto.

Sesión 2. Derecho a la comunicación y técnica (Padre Manjón, 5/02/2016). Dedicada a plantear el derecho a la comunicación y a dar unas bases técnicas sobre el mundo audiovisual, manejo de herramientas, cómo mejorar las fotos con el móvil, papel de redactora, trabajar con el Instagram (cada centro tuvo uno que fue gestionado por el alumnado). También se presentaron los concursos (foto, vídeo o teatro) y la grabación del documental.

Sesión 3. Manifestación (Padre Manjón, 12/02/2016). Dirigida a trabajar sobre la identidad, la sesión se dividió en tres secciones: introducción de qué es la identidad (personal y social); aproximación a las luchas históricas por los derechos; y preparación de una manifestación relacionada con la identidad (presentación de los elementos necesarios para organizarla y creación de los materiales) y su puesta en escena, donde introdujeron los elementos necesarios para organizar una manifestación (pancartas, cánticos, etc.), y se prepararon los productos para la manifestación.

Sesión 4. Manipulación (Padre Manjón, 19/02/2016). Tras introducir qué es la manipulación y analizar las estrategias utilizadas por los medios de comunicación, se realizó una dinámica en la que se llevó al extremo la manipulación. Partiendo del material audiovisual de la sesión anterior, el alumnado trabajó como equipos de cadenas de TV de diferente signo y tuvieron que tratar la información sobre la manifestación desde esa perspectiva. Con ello, experimentaron cómo se crean diferentes versiones de un mismo suceso, según la línea editorial y la intención de los mensajes, y se aproximaron herramientas básicas de creación de guión, presentación de la noticia como locutores y locutoras, edición y montaje.

Sesiones 5 y 6. Juegos del hambre 1 y 2 (Laurel de la Reina, 24/02 y 2/03/2016). Se analizaron las causas de las migraciones y las múltiples formas de discriminación existentes, así como la relación entre el Norte y el Sur Global. La sesión 5 tomó forma de juego de rol (fichas de personajes, ruleta de sucesos, panel de control de daños, pruebas de habilidad) y en la sesión 6 se analizó lo ocurrido el día anterior y se reflexionó sobre migraciones y discriminación, con una dinámica con formato de rueda de prensa.

Sesión 7. Parlamento (Laurel de la Reina, 9/03/2016). Se trabajó sobre políticas migratorias desde tres posicionamientos diferentes (conservador, moderado y progresista). Se buscaba concienciar al alumnado sobre el impacto de nuestras decisiones y acciones, así como experimentar como funciona un parlamento, con el objeto de fondo de crear una ley europea sobre migraciones.

Sesiones Flashmob 1 y 2 (Padre Manjón, 1 y 8/04/2016). Se centraron en la presentación de la Gala (explicando qué se va a hacer, cómo y por qué) y en la preparación de la intervención del alumnado en la misma a través

de una *flashmob*. Realizaron los ensayos de la coreografía por institutos, que incluyó diferentes elementos relacionados con las temáticas trabajadas. Se pretendía que el alumnado también pudiera participar en el acto.

Sesión Posproducción (Padre Manjón, 15/04/2016). Se elaboraron los resultados fotográficos y audiovisuales a partir de los materiales que se fueron recopilando; también se crearon otros nuevos basados en los temas que destacó el alumnado en una puesta en común previa sobre los aprendizajes del curso.

Gala final (Plaza Pasiegas, 21/04/2016). Dirigida a compartir el proyecto con la sociedad granadina a través de diferentes actividades. Se realizó la *flashmob*, practicada en las sesiones anteriores, y los talleres de sensibilización sobre el fenómeno de la migración y otras temáticas relacionadas, trabajadas durante el curso (Derechos Humanos, Cuidados, Manipulación de noticias y Viaje migratorio).

4.2.2.2 Grupos focales

Una vez terminadas las observaciones, organizamos dos grupos focales para valorar el proyecto, uno con el equipo de voluntariado (16/05/2016) y otro con el equipo técnico y de facilitación (25/05/2016). La estructura de trabajo de partida para ambos grupos fue la siguiente:

1. Bienvenida [15 min].

2. Aprendizajes de un proceso [1 hora y 30 minutos]

Dinámica mapeo de buenas prácticas y sugerencias de mejora: Nos dividiríamos en dos o tres grupos dependiendo de las personas asistentes. Cada grupo de trabajo contaría con un documento resumen de las sesiones (nombre de la sesión, objetivos y nombre de las dinámicas). Con esto, cada grupo debía realizar las siguientes tareas:

- Reflexionar sobre dos o tres de los siguientes aspectos que le serán asignados aleatoriamente:
 - a) Diseño de las sesiones (planteamiento, dinámicas, materiales...): ¿qué sesiones y dinámicas han funcionado mejor y cuáles habría que mejorar? ¿se han cumplido los objetivos marcados?
 - b) Contenidos y facilitación (adecuación de los contenidos y las formas de transmitirlos)
 - c) Implicación / participación del alumnado.
 - d) Actitudes/comportamientos y relaciones que se han establecido entre las personas que han facilitado la sesión y el alumnado.
 - e) Género: ¿cómo ha estado presente la perspectiva de género durante las sesiones? ¿Y los cuidados? *Lenguaje inclusivo, participación equitativa del alumnado, roles de las personas facilitadoras, género en los materiales, cuidados entre el grupo y del espacio (situaciones surgidas en el momento de recoger el aula), etc.*
 - f) Coordinación y relaciones del equipo: ¿cómo ha sido el trabajo y la coordinación entre el equipo de facilitación, técnico, voluntariado y observación? ¿Cómo nos hemos sentido durante el proceso del proyecto (puntos fuertes y dificultades)?

- Seleccionar buenas prácticas y sugerencias de mejora sobre cada uno de los temas a trabajar.

Para realizar estas tareas se dieron 25 minutos. Transcurrido este tiempo, se pondría en común de la siguiente forma: un grupo presentaría lo hablado en relación a uno de los puntos, y las personas de los otros grupos irían aportando nuevos elementos. Hecho esto, se pasaría al siguiente punto y así sucesivamente. Para extraer colectivamente las buenas prácticas y recomendaciones, cada punto contaría con 10 minutos, y se iría tomando nota de las principales ideas.

- Después de la puesta en común, se podrían plantear otras preguntas al conjunto de participantes para debatir conjuntamente [15 min.]:

- ¿Qué diferencias ha habido entre la experiencia en los dos IES? ¿Por qué? ¿Qué hemos aprendido de esto?
- ¿Se ha introducido cambios durante el proceso (dinámicas, formas de facilitación, etc.)? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cómo han funcionado?
- ¿Cómo creemos que lo ha vivido el alumnado? ¿Han aprendido?
- ¿Alguna dificultad o conflicto que haya surgido con el alumnado? ¿Se ha resuelto? ¿Cómo?
- ¿Cómo ha funcionado la observación? Propuestas de mejora
- ¿Alguna otra cuestión a compartir que no se haya recogido?

3. Despedida y cierre [15 min.]

Dinámica círculo de emociones-pelota. Nos colocaríamos en círculo y se iría pasando una pelota. A quién le tocara, debería responder a la pregunta que se realizara. Transcurrido un tiempo, se plantearía la siguiente cuestión. Las preguntas de referencia fueron:

- ¿Qué mejoraríamos de esta sesión?
- ¿Con qué nos quedamos sobre lo hablado?

Dinámica círculo de masajes. Para cerrar la sesión, en caso de quedar tiempo, situaríamos a las personas asistentes en círculo, y cada uno tendría que colocar las manos sobre los hombros del compañero o compañera de delante y comenzaría a dar un masaje. Un minuto después se cambiaría de dirección y se masajearía a quién estuvieras masajeadando.

Respecto de la composición de los grupos, el de voluntariado estuvo compuesto por cinco voluntarias, y el realizado con el equipo técnico y de facilitación, por 5 personas (3 mujeres y 2 hombres).

4.2.3. Análisis de la información

La etapa de análisis de la información comenzó desde el día siguiente a la primera observación. Dado que después de cada sesión observada dedicábamos una media de cuatro horas a rellenar la ficha de observación antes mencionada, donde además de recoger lo sucedido, lo íbamos analizando, extrayendo buenas prácticas y recomendaciones de lo ocurrido en la sesión.

Cada tres o cuatro sesiones, extraíamos los aprendizajes (buenas prácticas y recomendaciones) y se lo hacíamos llegar al equipo técnico y facilitador, con la intención de que pudiesen ir incorporando al desarrollo del proyecto, aquellos aprendizajes detectados que consideraban oportunos.

Una vez reunida la información, se analizaron por un lado, el conjunto de las fichas de sistematización y, por otro, los grupos focales de valoración del proyecto. Las categorías transversales de análisis fueron:

- a) Diseño y dinamización de las sesiones.
- b) Actitud, participación y relaciones que se generan en el proceso.
- c) Perspectiva de género.

En cada una de estas categorías se incluyeron una serie de subcategorías en las que se fueron incorporando cada elemento observado que consideramos relevante. A partir de los resultados extraídos, se configuraron las buenas prácticas y recomendaciones del proyecto.

4.2.4. Devolución

La última etapa del proyecto consistió en, por un lado, la entrega de materiales y, por otro, la presentación de la sistematización. Dentro de la entrega de materiales se incluyeron:

- a) Informe final. Orientado a sintetizar el proceso de sistematización y correspondería al presente documento.
- b) Anexo. Compuesto por las fichas de observación por sesiones y los resultados de los grupos focales de valoración. También se han añadido a posteriori las valoraciones del alumnado dinamizadas por el equipo de coordinación del proyecto, que a su vez fueron tenidas en cuenta para la elaboración de las buenas prácticas y recomendaciones.

4.3. Cronograma

Para cerrar este apartado metodológico, incluimos el cronograma de las etapas que acabamos de describir:

ETAPA	ACTIVIDADES	TIEMPO DE EJECUCIÓN
1. Trabajo previo	Trabajar los documentos facilitados sobre el proyecto.	Dic'15 – Ene'16
	Planificar la metodología.	Ene'16
	Realizar cronograma de trabajo.	Ene'16
	Elaborar los materiales necesarios para realizar la sistematización (fichas para la observación, diseño de las sesiones de evaluación con la comunidad educativa, etc.)	Ene'16 - Feb'16
2. Trabajo de campo	Observación reuniones previas.	Ene'16
	Observación sesiones de formación.	Ene'16 - Abr'16
	Sistematizar información.	Ene'16 - May'16
	Mantener contacto con actores.	Ene'16 - May'16
	Grupos focales para valorar el proyecto.	May'16
3. Análisis de información	Analizar el material recogido.	Ene'16 - May'16
	Elaboración del informe final.	May'16 – Jun'16
	Dossier de materiales de sistematización.	May'16
4. Devolución	Entregar informe final.	Jun'16
	Entregar materiales sistematización.	Jun'16
	Presentación del informe final a nivel interno en ASAD.	Jun'16
	Presentación del informe al público en general.	Jun'16

BLOQUE II: APRENDIZAJES Y CONCLUSIONES

Dedicamos este bloque a recoger los aprendizajes realizados a lo largo del proceso, en forma de reconocimiento de buenas prácticas y sugerencias de mejora, y a compartir las conclusiones generales sobre el proyecto y sobre el proceso de sistematización. Todas las aportaciones están basadas en los principales resultados derivados del análisis de las categorías transversales (diseño; dinamización; actitud, participación y relaciones; perspectiva de género), realizadas a partir de la observación de las sesiones, de la información extraída de los grupos focales de valoración y de la evaluación del alumnado¹; materiales que presentamos en el documento Anexo.

Con el fin de que las aportaciones en los dos primeros apartados –Buenas prácticas y Recomendaciones– sean más clarificadoras, hemos optado por organizarlas en tres partes: una primera dedicada a recoger todo lo que tiene que ver con el diseño de las sesiones; una segunda orientada al proceso de dinamización; y la tercera, para recuperar aquellos elementos que tienen que ver con la conformación de un clima propicio y el cuidado de las relaciones.

¹ La evaluación del alumnado ha sido realizada y sistematizada por ASAD. Dada la relevancia de la información, hemos considerado oportuno incluirla en los resultados de la sistematización.

5. BUENAS PRÁCTICAS

5.1 Sobre el diseño

5.1.1. Nueva apuesta de funcionamiento interdisciplinar

Empezamos por destacar la buena planificación del curso, la calidad y adecuación de la metodología, los contenidos y las dinámicas utilizadas. Cuestiones que se reflejan, en términos generales, en las evaluaciones realizadas por el alumnado.

En ella se materializa una nueva apuesta de **funcionamiento interdisciplinar**, trabajando conjuntamente las partes técnicas y artísticas con las pedagógicas, que ha mostrado mejores resultados. Aunque en otros años se ha trabajado el diseño de forma separada (la parte técnica por un lado, la artística por otro, etc.), en esta segunda edición del proyecto desde el principio se trabajó en conjunto, combinando las partes más técnicas y artísticas con las más pedagógicas. Cuestión que según el propio equipo ha funcionado mejor al interrelacionar y vincular los diferentes procesos.

5.1.2. Visibilizar el proyecto como un proceso de creciente intensidad

Otro de los aspectos claves de la planificación del proyecto por su valor pedagógico, es **visibilizarlo como un proceso**, entendiéndolo como un conjunto donde cada una de sus partes tiene sentido por sí misma, pero que la suma de todas sus partes aportan un significado más amplio (p.e. vinculando unas actividades con otras, conectando al inicio de la sesión con la anterior o vinculando contenidos y debates que van saliendo durante la sesión, con otros salidos anteriormente). De todos estos elementos, si bien convendría reforzarlos, hemos visto muestras en el presente proyecto.

Este proceso ha ido **creciendo en intensidad**, tanto en relación al desarrollo del curso —al finalizar con una Gala por todo lo alto en un espacio público— como a las dinámicas realizadas en cada una de las sesiones, que se van dirigiendo hacia un momento culmen —la manifestación o la rueda de prensa—. Diseño que permite llegar al final de la sesión, cuando el alumnado tiende a estar más cansado, con un momento álgido, con la gente más activa y pasándosele mejor. Además, el carácter progresivo también lo hemos observado en la transmisión de contenidos, yendo de lo más básico a las ideas más complejas.

5.1.3. Metodología apropiada

La metodología utilizada ha sido participativa, basada principalmente —utilizando nuestros términos— en el aprendizaje vivencial (hacer, experimentar...) y la reflexión posterior sobre lo vivido. En este sentido, se ha desarrollado una hábil combinación de actividades de carácter más dialógico y reflexivo, con otras más corporales que implican un mayor movimiento y presencia física; lo que ha dotado al curso de un gran dinamismo.

De esta manera, y dada las múltiples herramientas creativas utilizadas, se ofrece al alumnado una amplia diversidad de formas de participación (dando su opinión, cogiendo la cámara, participando en las redes sociales del proyecto, dibujando, aportando ideas creativas, etc.) y, a su vez, se han trabajado herramientas para hablar en público. En este sentido, también cabe destacar la adaptación de determinadas dinámicas al alumnado participante, caso de la coreografía creada para la *Flashmob* que, aunque tenía cierta complejidad por el ejercicio de expresión corporal y coordinación, estaba basada en movimientos sencillos, lo que facilitó que pudiera ser realizada por el grupo sin generar frustración. Todo esto ha facilitado que se generen oportunidades de participación más incluyentes y horizontales.

5.1.4. Trabajo por grupos

La participación se ha fortalecido al trabajar en grupos pequeños para realizar determinadas actividades, ya que ha facilitado la participación e implicación del alumnado, permitiendo que se fuera soltando, así como dando voz a aquellas personas que en un grupo de mayores dimensiones se quedarían calladas. Esto ha permitido también que el equipo de facilitación pudiera prestar una atención más personalizada.

También en ocasiones han servido para salvar inconvenientes, como en la sesión de Impacto donde la mala acústica del gimnasio dificultaba la comunicación cuando las personas que facilitaban se dirigían al grupo al completo (la explicación del juego y la devolución de los resultados a cada grupo tras su realización). Igualmente, es de señalar en la misma sesión que la presencia de una guía en cada grupo de trabajo, ha facilitado la participación del alumnado, la comunicación de las personas facilitadoras con el mismo, así como ir generando un espacio de confianza. Además, funcionó, muy bien crear los grupos desde un primer momento, asignando números al azar según iba entrando el alumnado, ya que permitió alimentar el ambiente de expectación, mezclar al alumnado desde el inicio de la sesión, participando en cada grupo personas de diferentes clases, y exponer de forma clara las instrucciones de la *gymkana*.

5.1.5. Idoneidad de los contenidos y de las dinámicas

El diseño del curso ha destacado por la elección y planteamiento tanto de los contenidos como de las actividades, marcadas por la **creatividad y el dinamismo**. En cuanto a los contenidos, tratar la diversidad cultural, las migraciones, con una perspectiva intercultural y de género, resulta especialmente importante y de actualidad con la crisis de las personas refugiadas y con el drama de las migraciones que se lleva percibiendo especialmente en Andalucía desde hace años.

Por su parte, las dinámicas han sido muy interesantes y han contribuido a trabajar los temas desde otra perspectiva. Destaca la creatividad que ha facilitado generar **actividades divertidas** (*gymkana*, juegos de rol, escritura, crear con imágenes, actuar, cantar, etc.); lo que ha contribuido a motivar al alumnado y captar su atención. A su vez, dado que cada sesión era diferente, éstas despertaban expectación entre el alumnado sobre lo que iba a suceder en cada una, lo que suponía un aliciente más para su motivación e implicación en las sesiones.

Entre las dinámicas, han funcionado muy bien las relacionadas con **“ponerse en el lugar otra persona”**, consiguiendo implicar al alumnado en la experiencia propuesta (viajes migratorios, ruedas de prensa, Europarlamento...) y permitiendo que el alumnado se meta en la piel de personas migrantes, de periodistas y de políticos. Así, la *gymkana* de la sesión de Impacto —que ha sido la más significativa para el alumnado en relación a la reflexión

provocada— le hizo “sentir en su propia piel” lo que supone un proceso migratorio y las dificultades encontradas en el país de llegada; y la dinámica de los Juegos del Hambre —también destacada por el alumnado— sirvió para que experimentara en sus carnes el sistema de privilegios.

Lo que también ha sido posible gracias al cuidado prestado a la **puesta en escena**, generando escenarios (desde oficinas de prensa hasta reuniones de altas instancias europeas) que facilitan no solo democratizar el espacio, sino también meter al alumnado en el juego, en un determinado papel, y que experimente una serie de vivencias añadidas al propio contenido que se transmite con las dinámicas. Esto se consigue no solamente con la dinámica en sí misma, sino también con la puesta en escena, el cambio de espacio, el uso de los medios y la facilitación apropiada. En este sentido, el uso de detalles como las credenciales que se entregaron a las alumnas y alumnos que hacían de reporteros en la gala final, han contribuido a la implicación del alumnado en el ejercicio de las tareas asumidas.

Este dinamismo estuvo presente en todas las sesiones, pero donde más se ha visibilizado fue durante la Gala final, donde se combinaron múltiples y simultáneas acciones y posibilidades, dando a las personas participantes dónde escoger. Esto, además de entretener, sirvió para trabajar los contenidos desde diferentes herramientas y proyectarlo a un público más amplio. Si bien es de señalar que el alumnado no ha destacado en la evaluación la Gala, sino las actividades ya citadas.

En relación a todo ello, el **alumnado** ha destacado como elementos significativos de aprendizaje: la situación de las personas migrantes —recogiéndose de diversas maneras como a nivel de respeto, valoración de su situación, diferencias entre países, etc.—; la no discriminación; y la valoración de las personas migrantes. También se menciona, aunque en menor medida que lo anterior, la mejora en la comunicación por la creación de espacios de libre expresión que se han ofrecido a lo largo de las sesiones; la manipulación de la información; hablar y comunicar delante de la cámara; y la igualdad de género. De manera que la temática de trabajo principal del proyecto ha sido interiorizada por parte del alumnado a través de las diferentes actividades. Así, podemos afirmar que el curso ha contribuido a sensibilizar al alumnado haciéndolo más consciente de las realidades que habitan.

5.1.6. Aplicación de la perspectiva de género y la perspectiva intercultural: análisis interseccional

La perspectiva de género e intercultural han estado presentes a lo largo del curso. En cuanto a la perspectiva de género se ha plasmado desde el diseño del proyecto, siendo un eje transversal, teniendo en cuenta las diferentes perspectivas e intereses que pueden tener los chicos y las chicas con las que se interviene, así como las relaciones de desigualdad que se pueden generar entre unos y otras.

En este sentido, el enfoque de género se ha observado en los materiales utilizados en el aula: desde las unidades didácticas de las diferentes sesiones que recogen directrices de dinamización atendiendo a la perspectiva de género, tanto de carácter general —reparto equitativo de las tareas y actividades, dar un tratamiento equilibrado de la presencia, protagonismo y aportaciones, etc.— como específico para sesiones concretas; pasando por cuidar también la representación de mujeres en los contenidos y material didáctico audiovisual incluyendo a mujeres como referencia y que aparezcan en las imágenes utilizadas —como en los ejemplos dados de manipulación de los medios de comunicación y de las luchas por los derechos civiles en la sesión de Manipulación—; hasta atender a las diferentes necesidades que pueden tener mujeres y hombres en los materiales seleccionados en las dinámicas —como introducir las compresas como uno de los elementos a escoger para el viaje migratorio de la sesión de Impacto—.

Del mismo modo, la perspectiva intercultural ha sido introducida en los materiales didácticos, haciendo al alumnado consciente de otras desigualdades existentes por cuestión de procedencia, origen étnico y clase social. Cuestión que también ha estado presente en el diseño de las dinámicas, haciendo que el alumnado se metiera en la piel de una persona migrante, como sucedió en las sesión de Impacto.

Así mismo, un aspecto que nos ha llamado la atención es la aplicación del análisis interseccional para visibilizar y experimentar diferentes formas de discriminación que se dan cuando interseccionan diferentes fuentes de desigualdad en una misma persona (como género, procedencia, etnia o clase). También se ha observado esta perspectiva en los diferentes perfiles de mujeres y hombres con los que trabajaron en las sesiones de los Juegos del Hambre, donde también se analizaban la forma diferencial en que afectan a unos y a otras determinadas catástrofes naturales y humanas.

5.1.7. Coherencia entre teoría y práctica

Ha destacado en el diseño de los contenidos y las dinámicas, la estrecha relación existente entre los contenidos que se introducen de forma dinámica y participativa, las actividades realizadas en los grupos de trabajo y la dinamización de las mismas, logrando así una mayor coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Al respecto, es de destacar las relaciones que el propio alumnado ha expuesto en la evaluación entre los contenidos y las dinámicas, lo que muestra el buen diseño las mismas, subrayando, como ya hemos mencionado, la actividad de la sesión de Impacto y, en segundo lugar, las de los Juegos del Hambre, como las sesiones que más les han gustado.

5.1.8. Uso de múltiples herramientas

Entre la multiplicidad de herramientas creativas y artísticas utilizadas (como el teatro, baile o escritura), nombrar que los medios audiovisuales han demostrado ser una buena herramienta pedagógica. Han estado presentes: al aproximar al alumnado al uso de estos instrumentos a través de la formación y práctica; como material de apoyo en presentaciones de carácter más teórico; la presencia de las cámaras en momentos de recrear una situación o jugar un determinado papel; y en la generación de productos (fotos y vídeos) de las diferentes actividades.

La introducción de estas herramientas ha permitido que el alumnado poco a poco se vaya familiarizando con los medios audiovisuales, ya que no solo amplía sus capacidades y manejo de estos medios, sino que es un elemento muy motivador. Esto se pudo observar, por ejemplo, en el grupo de fotografía de la sesión de Posproducción o en el trabajo en grupos sobre la perspectiva de diferentes cadenas televisivas en la sesión de Manipulación, donde el alumnado en su conjunto estaba metido en el papel y fue desempeñando los diferentes roles. Además, las fotos, tanto las de las sesiones como las de grupo final, los vídeos resultantes de las sesiones, las piezas que genera el alumnado, etc. son una herramienta que sirve tanto para generar grupo —sobre todo si se hace de manera distendida y colaborativa—, como de recuerdo y memoria de la actividad.

Así mismo, ha sido acertado el uso de las redes sociales conocidas por el alumnado (Instagram), la creación de una cuenta propia del centro gestionada por alumnos y alumnas, e invitar al alumnado en el momento de presentación de esta herramienta, a que se metiera en la misma para fomentar su uso. Aunque, como veremos, habría que buscar fórmulas para incentivar más su uso durante el curso.

5.1.9. Motivar con ejemplos

A veces, la explicación de una actividad o de determinados contenidos no llega a comprenderse únicamente con palabras. Por lo que hace falta expresarla de una manera diferente, a través de ejemplos que puedan generar una idea más clara de lo que se pretende. Así, se ha recurrido en las diferentes sesiones a utilizar fotografías y vídeos —como los usados como ejemplo de manipulación mediática— o a que otras personas realicen la actividad previamente para que el alumnado cuente con una referencia —como en el ensayo de la *flashmob* en la Gala final—.

Así, esto se ha puesto en práctica en sesiones como los ensayos de la *Flashmob*, donde se mostró un vídeo de la Gala final del proyecto anterior, para que se hicieran una idea aproximada de lo que iban a hacer y para motivar al grupo al ver a otras personas de sus edades actuando; cuestión que contribuyó a que se les quitara la vergüenza y se mostrara que la acción podía realizarse. También en la sesión previa con el profesorado, se mostraron vídeos de experiencias pasadas y, además, se invitó a profesorado de otros años, para que compartieran su visión.

Este motivar con ejemplos, también se observó en la Gala final, durante el ensayo de la coreografía, cuando se utilizó el ejemplo visual para la explicación de determinados movimientos, como el levantamiento de personas por parte de un grupo, donde el alumnado dispuso del referente personificado en algunos alumnos y alumnas del CAU, que eran de mayor edad y contaban con más experiencia. Además, el hecho de que durante la *flashmob* en cada uno de los grupos de alumnado participara alguien del CAU haciendo de guía, facilitó el desarrollo de la intervención.

5.1.10. Temporalización y uso de los espacios

Por una parte, la organización de sesiones de dos horas en vez de una, ha sido un acierto, ya que permite realizar sesiones más participativas. Con dos horas no sólo se puede trabajar la dinamización, sino también la cohesión de grupo, elemento fundamental para este tipo de proyectos formativos.

Por otra parte, la diversidad de espacios y su uso adecuado han sido otros de los elementos relevantes. Se han utilizado diferentes espacios (gimnasio, el patio, la biblioteca o aulas complementarias); destacando entre éstos el uso del espacio público en la Gala como cierre del curso. Esto ha aportado dinamismo a las sesiones. La Gala, a su vez, ha permitido visibilizar el proyecto, permitiendo que más gente tuviera acceso al espectáculo, multiplicando así su impacto. Al respecto, la escenografía creada ayudó a captar la atención sobre las actividades desarrolladas y el uso de camisetas del proyecto, hizo más visible la actividad.

Además, es importante tener en cuenta la disposición de los espacios y del alumnado en el aula para facilitar la comunicación y los procesos formativos. El hacerlo en círculo o hemiciclo ha permitido que las alumnas y los alumnos se vean las caras al hablar y así facilitar la comunicación y con ella las interacciones. Cuando ha habido inconvenientes de espacio, se ha adaptado para evitar las dobles filas, por ejemplo. Igualmente, el uso de aulas diferentes para situar a cada grupo de trabajo ha facilitado el desarrollo de las dinámicas, evitando el murmullo de varios grupos hablando en el mismo lugar.

5.1.11. Coordinación y preparación previa de las reuniones/sesiones

En relación a la coordinación destacamos los siguientes elementos: la preparación previa de las sesiones entre equipo de facilitación y voluntariado; las reuniones intermedias del equipo de ASAD como mecanismo de seguimiento y de valoración; y las sesiones, previa y post, desarrolladas con el profesorado.

Para poder llevar adelante un proyecto tan intenso en términos de actividad como el que se ha desarrollado, es fundamental una buena coordinación entre el equipo de facilitación y el voluntariado. Para conseguir esto, uno de los mecanismos utilizados en algunas ocasiones han sido las reuniones preparativas previas a cada actividad, donde las personas facilitadoras y de voluntariado, quedaban antes del inicio de la sesión para preparar los materiales, el aula y ver qué iba a hacer cada cual y cómo se iban a organizar.

Cuando coincidían dos sesiones el mismo día —caso del IES Laurel de la Reina—, dedicaban parte del tiempo intermedio para charlar sobre la sesión y si era necesario adaptarla, así como también rellenaban una ficha de valoración donde se recogía lo que había salido bien, lo que había que mejorar y demás observaciones que consideraran oportunas. Esto ha permitido ajustar la sintonía del equipo y facilitado el desarrollo de las sesiones.

La realización de reuniones intermedias para valorar el funcionamiento del proyecto también ha contribuido a mejorar su desarrollo. Concretamente, tras las sesiones de los Juegos del Hambre, se realizó una reunión para valorar el funcionamiento del proyecto, ya que se detectó cierto malestar en el equipo al recaer la última parte de preparación de materiales en pocas personas. A partir de esta reunión, se rectificaron las cuestiones necesarias y, por tanto, esta puesta en común intermedia contribuyó a mejorar el transcurso del proyecto.

5.1.12. Sesión previa y post con el profesorado

El hecho de realizar una primera sesión con el profesorado, antes de que se implemente el proyecto, también puede facilitar el desarrollo del mismo, ya que permite: hacer grupo entre el profesorado mismo y entre éste y el grupo motor del proyecto; dar a conocer directamente al profesorado en qué consiste la intervención; aproximar al equipo del proyecto al perfil de los diferentes centros y del alumnado; así como aclarar las dudas y cerrar cuestiones de coordinación, técnica y logística que hayan quedado pendientes. En este sentido, presentar experiencias pasadas, tanto a nivel audiovisual como invitando al profesorado que ha vivido la experiencia, también ha contribuido a motivar al participante en el presente proyecto.

La sesión post, al término del proyecto, sirvió para evaluar, rescatar las impresiones y propuestas del profesorado, para poder incorporar estos aprendizajes a la posible continuidad del proyecto. En este sentido, cabe destacar que cuando el profesorado de los centros ha estado involucrado en el proyecto —como sucedió especialmente en el Colegio Padre Manjón—, los resultados se han hecho notar en el desarrollo de las sesiones.

5.2. Sobre la dinamización

5.2.1. Intervenciones claras y sintéticas

Un elemento que ha prevalecido respecto a las explicaciones en el aula, ha sido la claridad y la brevedad —en la mayor parte de los casos—, tanto en relación a los contenidos como a las directrices para realizar las actividades. Cuando surgían dudas, éstas se aclaraban con el uso de ejemplos o con una atención más personalizada durante el desarrollo de la actividad.

5.2.2. Dinamización de grupos

La cantidad de personas colaborando y la buena coordinación del equipo, así como el buen trabajo de dinamización realizado con el alumnado, ha facilitado el desarrollo de las sesiones. A pesar de que algunos grupos en ocasiones tendieron a dispersarse fácilmente, sobre todo cuando estaba todo el grupo junto, por lo general el alumnado ha participado más activamente en los grupos de trabajo más reducidos.

Es de destacar que se ha percibido que el alumnado —en términos generales—, se ha sentido cómodo como para exponer sus dudas, especialmente cuando se trabaja en grupos pequeños —como cuando una alumna preguntó en la sesión de Manifestación por el uso del lenguaje inclusivo—, cuestión que ha sido fundamental en el proceso de aprendizaje.

También resaltamos la forma en que se facilitaron las actividades, con los aportes particulares de cada persona facilitadora, lo que permite generar espacios de confianza y que la gente se divierta mientras aprende. No obstante, cuando se trata de coordinar el trabajo de un volumen de gente como el que implicaba la *flashmob*, a veces el equipo de facilitación tuvo que ponerse serio para no perder de vista el objetivo de la acción. Esto se

dio con la última llamada de atención sobre reírse y hablar durante la *flashmob* en la Gala final, explicando la necesidad de transmitir la seriedad e importancia del conflicto social que estaban representando. Cuestión de la cual el alumnado tomó nota.

5.2.3. Actitud del equipo facilitador y voluntariado

Otro de los elementos destacados es la actitud que tanto el equipo de facilitación como el voluntariado ha mantenido durante las sesiones. Nos referimos al carácter entusiasta, motivando al alumnado y aportando dosis de humor, sin dejar de llamar al orden cuando consideraban que así debían hacerlo. Así, el alumnado valoró positivamente el trato del personal de ASAD; cuestión que ha sido destaca en el IES Padre Manjón y mencionada en Laurel de la Reina.

También han prestado atención a las dudas que podía tener el alumnado y han promovido un ambiente distendido, teniendo en cuenta el contexto institucional en el que se enmarca. Todo ello, sin olvidar que el humor o el entretenimiento son una herramienta para motivar y transmitir emociones, conocimientos, etc. y no el objetivo en sí mismo.

Como mencionamos anteriormente, la relación de complicidad dentro del equipo dinamizador, siendo bien utilizada facilitó que el alumnado se metiera en el papel, participara y se divirtiera, como por ejemplo en la sesión Euro parlamento, cuando los dinamizadores de unos y otros grupos entraron en disputa con la Presidenta cuando consideraron que ésta se sobrepasaba en sus atribuciones.

5.2.4. Fomentar la participación del alumnado

A la hora de fomentar la participación e implicación del alumnado, el equipo docente ha estado muy pendiente a lo que ocurría en el grupo, por ejemplo: realizando una escucha activa; retomando y valorando las ideas que se comparten; aclarando las dudas que surgen; cuidando las intervenciones para intentar que todas las voces sean escuchadas; recordando que se escuchen y respeten el turno de palabra; poniendo en valor lo que a cada persona le gusta/sabe hacer; e incluyendo las propuestas para las actividades que va aportando el propio alumnado. Con todo esto se busca que el alumnado se pueda sentir protagonista de su propio aprendizaje, y con ello, que se responsabilice del mismo, implicándose más en las actividades.

Así mismo, destacar la forma de presentar los contenidos de forma participativa partiendo de las experiencias, saberes, así como de las ignorancias y del mismo hacer del alumnado, y provocando que reflexionaran sobre las cuestiones tratadas. De esta manera, se ponía en valor las opiniones de alumnas y alumnos, motivándoles para que siguieran interviniendo y agradeciendo/reconociendo la participación y colaboración, como sucedió con el aplauso después de la intervención de la alumna que salió como «voluntaria» en la sesión Técnica. Así, se fomenta la participación activa reforzando a las personas que se muestran más inseguras para realizar alguna actividad concreta, como ha sido el caso de la alumna que afirmaba que no “le salía” hacer de reportera en la sesión de Manipulación.

También se ha fomentado la participación e implicación del alumnado contextualizando al grupo en la acción que iban a realizar y su función, así como realizando lluvia de ideas a través de preguntas (p.e. ¿qué es el artivismo?). En otras ocasiones como en los ensayos de la *flashmob*, fue más evidente el protagonismo del alumnado en la actividad.

Igualmente subrayar que para iniciar algunas de las actividades en grupos de trabajo —como ocurrió en la sesión de Impacto, Manifestación y Manipulación—, se ha preguntando a las alumnas y alumnos su nombre y cómo están; lo que facilita ir conociendo a los y las implicadas y generando con ello un ambiente de confianza que favorece la participación.

5.2.5. Aplicación de la perspectiva de género

En la ejecución del proyecto, la perspectiva de género ha estado muy presente, como hemos señalado. Desde el uso del lenguaje inclusivo, la composición de los grupos, las formas de relación entre chicas y chicos, la atención equitativa, etc. Todos estos elementos han contribuido a que durante las actividades desarrolladas en el proyecto no solo no se apreciaran de manera visible posibles desigualdades de género o trato incorrectos entre chicos y chicas, sino que ha contribuido a sensibilizar sobre las diferentes situaciones de las que parten las mujeres y los hombres y a fomentar unas relaciones en el aula más equitativas.

Cabe resaltar a este respecto que en la sesión de Manifestación hubo alusiones directas al uso del lenguaje inclusivo de forma muy oportuna, mostrando que el mensaje había sido recibido. De hecho, a partir de entonces, algunas de las personas participantes empezaron a utilizarlo en esa actividad.

5.2.6. Predisposición a mejorar

Una última buena práctica a resaltar en relación al proceso de dinamización es la predisposición del equipo facilitador a escuchar propuestas de mejora. En varios momentos de diferentes sesiones, se pudo observar la incorporación de sugerencias que fuimos haciendo en el proceso desde el equipo de sistematización, como: recopilar las ideas principales trabajadas como cierre de la primera sesión de los Juegos del Hambre; tomar notas en la pizarra de las aportaciones del alumnado en la sesión de Manifestación; o solicitar al alumnado que tuvieran con qué escribir para la realización de algunas dinámicas, como ocurrió en la sesión Parlamento, Manifestación y Manipulación.

5.3. Sobre el clima y las relaciones

5.3.1. Atención y cuidado durante las sesiones

Como decíamos, para que la metodología participativa empleada tenga sus frutos, un elemento importante ha sido el cuidado de las relaciones durante las sesiones, pero también antes. En este sentido, destaca la buena sintonía alcanzada a lo largo del curso entre el equipo de facilitación y de voluntariado con el alumnado, que queda patente desde antes que comience la sesión en la forma de saludarse y reconocerse, de preguntar cómo se está, etc. Igualmente —como destacaron las voluntarias en el grupo focal— se creó muy buena relación entre la coordinadora del proyecto y el alumnado, con quien sentían confianza para contarles situaciones personales. Cuestiones que contribuyen de manera determinante en el buen desarrollo del propio proyecto.

Esta atención y cuidado también se ha puesto en práctica a través de la atención equitativa a las dudas y comentarios que realizaba el alumnado, a las necesidades del grupo, así como el trabajo de animación desplegado, intentando implicar al alumnado en todo el proceso. Lo mismo ocurrió con la forma de enseñar la coreografía y de estar pendiente del grupo, animándoles y a su vez corrigiéndoles, durante los ensayos de la *Flashmob*, lo que muestra las tablas que el equipo de facilitación tiene en el desarrollo de este tipo de actividades.

A su vez, las preguntas que servían de orientación al equipo de facilitación en el trabajo en grupos estaban muy bien planteadas, destacando la importancia dada a las sensaciones que el alumnado había experimentado al realizar, por ejemplo, cada una de las actividades de la sesión de Impacto.

Todo ello quedó reflejado en la valoración con el alumnado, quien destacó la cercanía y la paciencia del equipo facilitador, en comparación con la actitud y la metodología puesta en práctica por parte del profesorado del cen-

tro. En este sentido, es necesario hacer hincapié que durante las sesiones la disciplina ha de ponerla el propio equipo facilitador y no el centro.

5.3.2. Gestión de conflictos

No se han dado muchos conflictos durante la ejecución del proyecto, pero los momentos en los que se hizo más visible, como sucedió entre una alumna y un alumno en la sesión de Manifestación, se gestionó de forma adecuada por el equipo, retomando rápidamente la actividad —una vez visto el malentendido— y buscando un espacio posteriormente con las personas implicadas para intentar mediar y poder hablar sobre lo ocurrido.

5.3.3. Espacios distendidos para compartir impresiones

Finalmente, también hemos considerado como buena práctica los momentos que después de algunas sesiones reunían de manera más distendida a personal del equipo; espacios en los que, de manera informal, también se compartían impresiones sobre lo que había sucedido y se continuaba construyendo un buen ambiente entre el equipo.

6. RECOMENDACIONES

6.1. Sobre el diseño

6.1.1. Mayor investigación previa

Se ha puesto en común por parte del equipo técnico y de facilitación la necesidad de una mayor investigación en la fase de diagnóstico, tanto en relación al conocimiento de los espacios donde se intervendrá y del alumnado con el que trabajará, como de otras experiencias y proyectos que sirvan de referencia para tomar ideas sobre otras formas de hacer, otras dinámicas y otras formas de trabajar los contenidos.

6.1.2. Equilibrar entre lo técnico, artístico y pedagógico

Para equilibrar la importancia y atención que se le da durante las sesiones a “lo técnico” —trabajo con los medios—, a “lo artístico” —la puesta en escena— y a “lo pedagógico” —las formas de transmitir el mensaje y realizar seguimiento al proceso de aprendizaje grupo—, se ha detectado que es necesario fortalecer este último. Así, se ha echado en falta a lo largo de las sesiones, como destacó el voluntariado, una mayor presencia de personas que estén pendientes a aportar desde el punto de vista pedagógico y social —realizar un seguimiento del proceso del grupo, generar relaciones de confianza, acompañar al alumnado para intervenir en situaciones concretas que se han dado, etc.—; teniendo en cuenta que este papel lo ha cubierto en ocasiones la coordinadora del proyecto. Por ello, recomendamos contar en el equipo durante las sesiones con personas dedicadas a los diferentes ámbitos por separado (técnico, artístico y pedagógico), ya que es muy complicado atender a más de uno a la vez.

Por otra parte, en el grupo focal del equipo técnico y de facilitación se señaló la necesidad, y a la vez la dificultad, de equilibrar los contenidos (temas que se trabajan) y la técnica (medios que se utilizan para trabajar los contenidos). Plantearon la necesidad de dedicarle más tiempo a la técnica para que el alumnado alcance un mínimo dominio de los medios para poder trabajar con ellos. Se comentó que el alumnado se quedó con ganas de coger más las cámaras. Así, se planteó la posibilidad de hacer un trabajo más intensivo en las primeras sesiones sobre el uso de los medios, y luego presentar los temas de fondo; de esta manera, se podría conseguir un mayor dominio de las herramientas técnicas con el que trabajar los contenidos del proyecto.

También se ha resaltado que para fomentar la participación del alumnado en la realización de piezas audiovisuales es necesario estructurar más la tarea, dando pautas más claras y concretas de lo que hay que hacer, y

reservando más tiempo en el aula para llevar a cabo la tarea, tanto para la realización de la misma como para el visionado de los resultados.

6.1.3. Equilibrar la acción y la reflexión

Aunque hemos señalado como una buena práctica la combinación de actividades relacionadas con la acción y con la reflexión, en buena parte de las sesiones ha prevalecido la transmisión del mensaje a través de la acción, dejando un poco de lado el papel de la reflexión por parte del alumnado. Así, en los grupos focales se mencionó la necesidad de reservar los tiempos necesarios para poder reflexionar sobre los contenidos y sobre las propias dinámicas a través de las cuales se trabajan los contenidos.

Esto puede deberse, en parte, al entender que la realización de la propia dinámica implica un proceso de reflexión. No obstante, es conveniente dedicar tiempo a pensar sobre lo que se hace, de manera que las principales ideas queden claras a todo el mundo. Por lo que para equilibrar la balanza entre la acción y la reflexión se sugiere reforzar la reflexión reservando más tiempo a los procesos de debate y a escuchar al alumnado. Por ejemplo, se podría contar con un espacio para ello al final de cada sesión (al menos de 10 minutos), lo que serviría no solo para incorporar lo aprendido y fortalecer el proceso educativo, sino también para cohesionar al grupo.

Así mismo, cuando se trabaja en pequeños grupos suele ser interesante hacer una puesta en común para compartir lo que ha sucedido en cada uno; si bien en algunos casos —como en la sesión de Diagnóstico y en la de Impacto— no era necesario, ya que además de que trabajaron lo mismo en cada grupo, el objetivo de la dinámica no era tanto que unos supieran lo que decían otras y viceversa, sino reflexionar a modo de lluvia de ideas sobre el sentido de la actividad y las experiencias vividas por cada persona y grupo, aproximando al alumnado a los contenidos que se van a continuar trabajando a lo largo del proyecto. En otras ocasiones se han dado puestas en común con formatos diferentes —manifestación, rueda de prensa, Parlamento, etc.—.

Sin embargo, ha habido actividades en las que hubiera venido bien conocer qué había planteado cada grupo, para que todo el mundo tuviera una visión del conjunto. En este sentido, se recomienda buscar el tiempo para poder reflexionar sobre lo que se trabaja en los grupos, siempre y cuando lo requiera la dinámica.

6.1.4. Incidir más en el proyecto como proceso

Esto se puede conseguir presentando desde la primera sesión el camino a recorrer para situar a las alumnas y alumnos, así como realizar el inicio y cierre de cada sesión conectando con las anteriores y las siguientes. Por una parte, la presentación del proyecto en el que se insertan estas formaciones no se hizo de forma más expresa hasta la tercera sesión, teniendo en cuenta que antes se realizó la sesión Diagnóstico y la de Impacto. Aunque no se quiera que se asocie la sesión Diagnóstico al proyecto, dada la diferente metodología que conllevaba, sería oportuno poner mínimamente al alumnado en contexto, independientemente que en otra sesión se presente más detenidamente lo que se va a hacer. Así, la presentación tuvo lugar en la sesión Técnica y se echó en falta un poco más de descripción de las primeras sesiones, sin desvelar los secretos de las mismas. Por ejemplo: «en las dos próximas sesiones prepararemos una actividad y la grabaremos para después tratarlas como periodistas»; «en las dos siguientes haremos un juego de rol...». De manera, se busca establecer desde el principio un hilo conductor entre las sesiones.

Por otra parte, todo proceso metodológico ha de contar con un comienzo y un final. En el caso del proyecto, independientemente del hilo conductor que fue vinculando las diferentes sesiones, cada una de ellas —o cada dos, en los casos de Manifestación/Manipulación y los Juegos del Hambre— tenía sentido por sí misma, por lo que debía contar con un inicio —donde se diera la bienvenida al alumnado, se conectara con las sesiones anteriores y se presentara lo que se fuera a hacer ese día— y un cierre —donde se recapitulara lo sucedido en la sesión y se conectara con la sesión siguiente—.

Esto se ha dado de manera dispar a lo largo del proyecto. Si bien el inicio de las sesiones ha estado presente en muchas de las mismas, y que en sesiones como la de Impacto se ha realizado un cierre donde se reflexionó sobre lo que había ocurrido ese día, en buena parte de las sesiones restantes se ha echado en falta este cierre, que en ocasiones se daba a modo de estampida cuando tocaba el timbre de salida. En otros momentos, se cerró emotivamente con un aplauso, pero sin recopilar y reflexionar sobre lo sucedido —cuestión que minimiza el impacto del mensaje que se pretende transmitir—, ni conectar con el trabajo que se realizaría posteriormente.

Por ello, se recomienda prestar atención y utilizar como herramienta tanto el inicio como el cierre de las sesiones. En el caso del cierre ha de ser un momento que permita compartir lo vivido y las conclusiones que quería transmitir el equipo dinamizador. Nos referimos a las reflexiones que se hacen fuera del rol jugado en las dinámicas, donde se analice lo ocurrido y se compartan los aprendizajes de fondo que perseguía el ejercicio. Es importante incidir en este aspecto, porque permite adquirir además de un aprendizaje personal, uno de carácter más colectivo, dando un cierre metodológico y conceptual al proceso vivido. Cuando la última dinámica es un trabajo descentralizado en grupos que se reparten en diferentes lugares -como sucedió en la sesión de Manipulación o de Posproducción-, y es complicado reunirlos de nuevo para hacer un cierre conjunto, se puede suplir realizando el cierre en el momento en que están todos juntos antes de dividirse.

6.1.5. Hacer más partícipe al alumnado en su aprendizaje

Si bien hemos detectado como buena práctica el fomento de la participación que se ha puesto en práctica en las distintas sesiones, consideramos que se puede avanzar más a este respecto. Además de los espacios de reflexión ya nombrados, aportamos propuestas respecto a: equilibrar entre la total libertad y el dirigismo, y adaptar las dinámicas al número de participantes.

En términos generales, sería oportuno equilibrar entre la total libertad y el dirigismo, dando más posibilidades de implicar más al alumnado en algunas de las decisiones del proceso e incluir sus propuestas. En relación a esto se ha reflejado en la evaluación general del alumnado que —si bien se menciona como elemento positivo la propuesta metodológica, dinámicas/juegos y el trato, compromiso y pensamiento de las personas que han integrado el equipo— concretamente, en Colegio Padre Manjón se destaca como elemento que no ha gustado, el sentir que las actividades estaban muy dirigidas, que se le ha impuesto realizar determinadas actividades y sostener visiones concretas sobre la temática del proyecto diferentes a las suyas. De ahí que el otro aspecto señalado, en el mismo centro, tenga que ver con la imposición, la forma de pensar del equipo, el sentirse obligados/as a realizar ciertas actividades (hablar en público, hablar ante la cámara, que se les grabase todo el tiempo, organización y falta de tiempo) y el trato recibido.

Algunas ideas concretas para fomentar la participación y tratar de evitar estas percepciones por parte del alumnado son: en la sesión de manifestación se puede tener claro el tipo de actividad (manifestación) y el tema, pero para su preparación se les puede preguntar qué necesitamos para organizarla, antes de dar la respuesta o incluir aportaciones a través de más preguntas; o bien ofrecerles una serie de materiales (palos, telas, pinturas) y que, con lo que hay, preparen una acción. Por otra parte, la *flashmob*, además de no ser entendida por el alumnado, se percibió —aporta el equipo de voluntariado— que resultó aburrida debido al tipo de música y pasos de la coreografía. Se puede intentar que sea de su interés, por ejemplo, dándoles la oportunidad de elegir la música o al menos el estilo para que se corresponda con sus gustos, eligiendo pasos que les resulten más atractivos, etc. También podrían participar de manera más activa en la Gala y ser más protagonistas de la misma; por ejemplo, se puede promover la participación a través de realizar una lluvia de ideas en sesiones previas sobre qué hacer ese día —cómo podríamos expresar determinadas cuestiones trabajadas a través de una acción de activismo, sobre qué podemos hacer los talleres, etc.—.

Otra cuestión a tener en cuenta es la necesidad de adaptar determinadas actividades al número de participantes. Cuando se cuenta con un grupo más amplio del deseado para trabajar de manera participativa —como sucedió en el Padre Manjón donde las actividades se realizaron con dos clases juntas— sería conveniente valorar: si el número de alumnas y alumnos del grupo es adecuado para realizar este tipo de actividades; si es conve-

niente reducir, en este centro en concreto, las actividades realizadas con el grupo al completo; y qué actividades funcionan mejor y peor con este grupo para poder adaptarlas.

6.1.6. Explorar fórmulas para que las dinámicas sean más inclusivas

Continuando con el fomento de la participación, nos referimos ahora concretamente a buscar alternativas para incluir al alumnado que no participa en alguna actividad ofreciendo otras formas de colaborar, aportar e integrarse así en la acción. Por ejemplo, para casos como los ensayos de la *flashmob* donde cuatro personas no participaron en la acción directamente, se podría pensar en otras funciones que estas personas pueden realizar sin necesidad de bailar; como colaborar en la preparación o desarrollo de algunos de los talleres o preparar materiales para la Gala.

También se ha visto oportuno atender a la participación de personas con necesidades concretas, como el caso de una alumna que no entendía bien el idioma en el que se impartió el curso. En estas situaciones, en las sesiones en las que estaban presentes dos voluntarias que se podían comunicar con ella, no hubo problema. No obstante, cuando no se contaba con este apoyo, se veía a la alumna frustrada al no entender lo que había que hacer. A este respecto, sugerimos explorar fórmulas para incluirlas en las dinámicas, contando con el apoyo del propio alumnado, del apoyo del personal voluntario o integrando en el equipo a otras personas que puedan desarrollar esta labor.

Por otra parte, las personas con diversidad funcional y/o con dificultades de aprendizaje se integraron en las sesiones con el apoyo del resto de compañeros y compañeras.

6.1.7. Extender el diagnóstico y adecuar cuestionario

Se ha observado que los diagnósticos hechos un día antes pueden servir como mecanismo de evaluación, pero no como medio para obtener información que poder incorporar al proyecto. En este sentido, puede resultar adecuado modificar el diagnóstico con el alumnado realizado al inicio del proyecto, buscando los mecanismos para conocer mejor el contexto de intervención, para indagar más sobre el alumnado, sobre sus gustos, el tipo de herramientas y formatos que utilizan y les motivan, de manera que se pueda adaptar las formas de transmisión de los contenidos a los intereses del propio alumnado. Así mismo, también permitiría anticipar estrategias para fomentar la participación de todo el grupo, incluyendo a las personas con necesidades concretas.

En cuanto al cuestionario, si bien estaba muy bien organizado y respondía a un proceso de diagnóstico previo, hay algunos aspectos que se podrían mejorar del mismo, que tienen que ver con la comprensión por parte del alumnado de determinados conceptos o con la formulación de las preguntas, para lo que se recomienda cotejar las dudas surgidas en unos y otros grupos y tomar medidas en función de las mismas (conceptos, formulación de las preguntas, etc.). También aconsejamos que la valoración se ponga en orden ascendente (1 = Más en desacuerdo; 5 = Más de acuerdo) para evitar confusiones, ya que el alumnado puede estar más habituado a este orden.

6.1.8. Aportaciones para los trabajos en pequeños grupos y grupo amplio

Hemos señalado el trabajo en pequeños grupos como una buena práctica, así como la capacidad del equipo facilitador y de voluntariado para dinamizar estos momentos. No obstante, como sugerencias de mejora incluimos, por un lado, iniciar siempre los grupos de trabajo pequeños con una presentación del grupo, ya sea preguntando cómo están o los nombres de las personas que lo componen —tal y como se hizo en las sesiones ya mencionadas—, cuestión que contribuye a generar un ambiente cercano y de confianza.

Por otra parte, a lo largo de las diferentes sesiones nos hemos encontrado en momentos en los que unos grupos acababan antes que otros, lo cual no era un problema cuando no transcurría mucho tiempo entre el término de unos y otros. Sin embargo, sería oportuno pensar en algunas medidas, cual caja de herramientas para imprevistos, para dinamizar estos tiempos muertos. Por ejemplo, en los trabajos en grupos se puede pensar en nuevas preguntas o en caso de que se agote el debate, sacar algún tema relacionado con los contenidos de fondo vinculado a sus realidades —si conocen a alguien que haya emigrado, o algún inmigrante, qué saben de ellos al respecto, etc.—.

Así mismo, se mencionó también la necesidad de buscar formas de trabajar en gran grupo, jugando por ejemplo con los formatos (que puedan expresarse oralmente, por escrito, con dibujos, teatro...), para fomentar la participación en un espacio que resulta más difícil de gestionar por el número de participantes.

6.1.9. Incluir otras formas de transmitir los contenidos

Los contenidos estuvieron bien elegidos y planteados, pero faltó profundidad, ser más directos y dar otras perspectivas. En relación a esto se recomienda:

Que lo transversal deje de ser invisible. Si bien hemos destacado la presencia de la perspectiva de género, así como los cuidados durante el curso, se detecta la necesidad de realizar alguna dinámica concreta sobre estas temáticas. El tema de las redes globales de cuidados así como el género no se ha trabajado en específico, sino más en el cuidado con la gente e introduciendo algunos elementos en ciertas dinámicas. Hay que tener en cuenta que a veces “transversal = invisible”. Por ello, no sólo hace falta hacer más presente el género y los cuidados como elemento transversal —por ejemplo introduciendo el género como tema a tratar en la sesión Europarlamento o visibilizar más a las mujeres migrantes en la sesión de impacto—, sino que también podría introducirse alguna dinámica específica de género.

Vincular los contenidos con las realidades del alumnado, lo que se puede hacer de muchas formas, por ejemplo, tal y como se ha hecho en ocasiones, preguntando directamente por sus experiencias cercanas en relación al tema tratado —como por las migratorias en sus familias—; práctica que recomendamos hacer más. También, durante el desarrollo de la fase formativa del proyecto, se han dado situaciones que por la temática, podrían haberse vinculado con el proceso que se estaba viviendo. Un ejemplo fue la huelga estudiantil que supuso el cambio de fecha de una sesión, cuestión que podía haberse vinculado de alguna forma con lo que habían trabajado o con lo que trabajarían, siempre y cuando el equipo de facilitación le viera el sentido.

Otra propuesta es invitar a personas externas a que compartan su conocimiento especialista o su experiencia en los temas que se trabajan en el proyecto, contribuyendo así a darle una mayor profundidad y claridad a las ideas que se transmiten. En el caso del presente proyecto, hubiera sido oportuno invitar a personas migrantes. Esto fue algo que se barajó en el diseño pero que no acabó materializándose. Por ello, recomendamos que para próximas ediciones se retome esta idea, ya que consideramos que encierra un gran valor pedagógico.

También sería interesante acercar al alumnado a otras experiencias fuera del centro. Relacionado con la recomendación anterior, y teniendo en cuenta la dificultad de sacar al alumnado del centro, se sugiere explorar la posibilidad de llevar al alumnado a visitar experiencias directamente vinculadas con los temas trabajados con el proyecto. De esta manera, no sólo se potenciaría el aprendizaje cognitivo y experiencial sino también el emocional, al entrar en contacto directo con otras realidades, perspectivas y sentimientos imbricados en los contextos analizados.

6.1.10. Valorar reducir contenidos y dinámicas

“A veces menos es más”, fue la expresión que se utilizó al respecto en el grupo focal técnico y de facilitación. Como hemos venido diciendo, el proceso formativo ha sido muy intenso, con muchas actividades y mucho contenido; un ritmo que a veces no contaba con el tiempo necesario para procesar e incorporar lo aprendido.

Dado que las sesiones estaban programadas al milímetro, no había espacio para la improvisación, entendiéndola ésta como la posibilidad de intervenir en base al proceso y necesidades del grupo; por ejemplo, poder extender determinados debates que están generando interés o permitir que el alumnado participe más activamente incluyendo sus propuestas. El proceso estuvo muy centrado en la facilitación ocupando el alumnado el lugar de receptores en buena parte de las sesiones.

Por lo que en relación a varias de las sugerencias ya expuestas —como profundizar más en los contenidos o reforzar la reflexión dotando a las sesiones de más espacios de debate y de puestas en común de los grupos de trabajo—, se recomienda valorar reducir contenidos y dinámicas: haciendo que las sesiones no estén excesivamente estructuradas y permitan contar con tiempo para que se puedan dar diálogos y reflexiones para afianzar los conocimientos y experiencias que se pretenden transmitir; desarrollando las diferentes actividades de modo que el alumnado las entienda y las haga suya; o contando con la posibilidad de extender alguna actividad o conversación dedicándoles más tiempo, cuando sea necesario en relación a las necesidades del grupo.

6.1.11. Prestar más atención al uso de los medios audiovisuales

En algunas sesiones, se ha percibido que la presencia de las cámaras grabando al alumnado ha causado ciertas limitaciones en la participación en los grupos, cuando de pronto se veía con dos personas apuntándoles con cámaras. Aunque durante las sesiones se ha aclarado que se respeta la decisión de no ser grabadas o grabados, esta cuestión ha sido nombrada en la evaluación del alumnado: ya sea entre los ejemplos de ciertas actividades que se han sentido obligados/as a realizar (hablar ante la cámara, que se les grabase todo el tiempo, hablar en público...), en el caso del Colegio Padre Manjón; o como algo que no les ha gustado, como mencionan algunas alumnas y alumnos del IES Laurel de la reina.

Por ello, se recomienda **minimizar el carácter coactivo de los medios audiovisuales**. Dado que el uso de estos medios es una herramienta fundamental en el proyecto, sugerimos explorar formas de familiarizar al alumnado previamente con la presencia de estos medios. Quizás, introduciendo el contacto con los instrumentos en sesiones previas a la de posproducción, o generando un nuevo contexto que podría ser la propia creación de una película; o cualquier otro elemento que permita naturalizar la presencia de las cámaras. Otra buena opción es seleccionar en qué momentos han de estar presentes las cámaras y en cuáles no —por ejemplo, en espacios de reflexión, especialmente en los que se invita al alumnado a compartir sentimientos—.

Por otra parte, aunque la idea del **Instagram** fue positiva, no hubo un seguimiento y dinamización de la participación del alumnado, con lo que los resultados serían mejorables. Para fomentar esta participación se pueden hacer recordatorios puntuales y diseñar algún momento de una dinámica en la que tengan que subir algo a las redes. También sería recomendable subir más fotos y vídeos del proceso, de manera que el alumnado se pueda ver reflejado en las mismas y con ello, que se motiven e impliquen más en el proyecto.

6.1.12. Valorar incorporar una mayor participación de mujeres al proceso de facilitación

En cuanto a la conformación del equipo de facilitación, además de incluir a personas dedicadas a estar pendientes a aportar desde el punto de vista pedagógico y social, se ha señalado la falta de presencia de mujeres con el rol de facilitadoras. Esta presencia se ha dado en el uso de medios técnicos y en alguna facilitación de grupos,

pero la parte del equipo de facilitación con una presencia constante y más visible han sido hombres. Esto puede relacionarse, como señaló el equipo de voluntariado, en parte con el hecho de que se hayan animado más los chicos que las chicas a participar en algunas actividades.

Recomendamos valorar la importancia de que participen más mujeres como facilitadoras, ocupando también un rol visible durante las sesiones, para que el alumnado tenga a personas de referencia que sean tanto hombres como mujeres.

6.1.13. Definir el trabajo a desempeñar por el voluntariado

El voluntariado ha jugado un papel muy importante a lo largo del proyecto, apoyando en todo lo que fuera necesario. No obstante, ha habido momentos en los que no tenía muy claro cómo aportar. Se observó que la participación del voluntariado mejoraría si las personas voluntarias repitieran sesión en varios grupos, así como trabajar en varias sesiones con un mismo grupo, para conseguir una mayor familiaridad y conocimiento del mismo.

También se señaló que había actividades que permitían más su participación (como cuando se trabajaba en pequeños grupos) y otras en las que no sabían bien cuál era su función (como sucedió en los ensayos de la *flashmob*).

Por ello, consideramos que se podría sacar un mayor provecho de la experiencia para ambas partes, si desde un primer momento se establecieran una serie de tareas o roles a los cuáles podrían apuntarse cada una de las personas voluntarias en función de sus intereses personales, sociales y/o profesionales. También se puede aprovechar la presencia, habilidades y conocimientos de las personas voluntarias durante las sesiones. Por ejemplo, podrían acompañar a los diferentes grupos de trabajo para que el alumnado no se pierda realizando la actividad propuesta; o en la *flashmob*, conocer antes la coreografía para apoyar a los diferentes grupos, lo que habría facilitado que el alumnado se la aprendiera, etc. Igualmente, al trabajar algunas temáticas en las sesiones se podría contar con los saberes del voluntariado dándole la oportunidad de aportar. Y también pueden ser un buen apoyo a la hora de acompañar a personas con necesidades especiales de aprendizaje.

Recomendamos, pues, para futuros proyectos incluir en el diseño y planificación la participación del voluntariado —tareas concretas que pueden realizar y asumir, información previa sobre qué se va a hacer en cada sesión y la función de cada una de las personas voluntarias en base a sus habilidades y conocimientos—, de modo que este adquiera un papel más protagonista y activo en el proyecto. A su vez, se pueden hacer más reuniones con la coordinadora del proyecto para hacer al equipo de voluntariado más partícipe; aunque se han hecho no han sido suficientes. Han echado de menos por ejemplo que se les pregunte por sus percepciones sobre las sesiones, el alumnado, etc., por lo que sugieren que esto esté más presente en el día a día.

También puede ser oportuno mejorar la coordinación del grupo —informar al voluntariado, previamente a cada sesión, sobre qué se va a hacer y cómo pueden participar— y la organización de la presencia de voluntariado en las diferentes sesiones, ya que en algunas no era necesario que hubiera tanta gente y en otras faltaba —por ejemplo, para acompañar a los diferentes grupos de trabajo del alumnado—.

6.1.14. Buscar nuevas fórmulas de implicación del equipo técnico en el desarrollo del proyecto

Algunas personas del equipo técnico mencionaron que les hubiera gustado estar más presentes en la ejecución del proyecto, pero con la cantidad de tareas a realizar, no hubo posibilidad. De ahí que, otra recomendación sea explorar para próximas ediciones, mecanismos para que estas personas puedan contribuir de otras formas a la materialización del proyecto.

6.1.15. Ampliar los mecanismos de seguimiento y valoración con el alumnado

Aunque hubo mecanismos como el video-diario y una o dos entrevistas por sesión que se realizaron para el documental, hemos visto recomendable ampliar los dispositivos de valoración con el alumnado con reuniones participativas intermedias y/o pequeñas valoraciones al final de cada sesión, que sirvan para analizar cómo va el proyecto, valorarlo y buscar fórmulas de mejora del mismo, teniendo en cuenta las aportaciones del alumnado.

6.1.16. Hacer visible el papel de sistematización

El papel de sistematización no se puede obviar en relación a la intervención con el alumnado, ni tampoco podemos pensar que éste no se da cuenta de la presencia de personas anotando en una libreta todo el rato. Por ello, sería recomendable que se presentara este papel tanto al equipo de facilitación como al inicio del trabajo con cada uno de los grupos.

6.1.17. Implicar más a la comunidad educativa

En una comunidad educativa hay tres grupos principales de actores: el alumnado, el profesorado y la familia. En el proyecto se ha trabajado en relación a los dos primeros, pero se puede facilitar su desarrollo y potenciar su impacto si se aumenta la implicación del profesorado y de una u otra manera se hace partícipe o al menos se informa sobre el mismo al entorno familiar.

Respecto al profesorado, hay centros más accesibles que otros. Por ello, a la hora de buscar los centros con los que trabajar, sería oportuno conectar e implicar más al profesorado, ya que éste —no tanto a la Junta Directiva del centro—, es el enlace que va a permitir facilitar y amplificar el impacto del proyecto, a través de su conexión con los contenidos de sus asignaturas.

Por otra parte, recomendamos tratar de implicar en el proyecto a madres, padres u otras personas que tengan el rol de tutoras del alumnado, estableciendo relaciones para saber qué ocurre en casa respecto a estos temas tratados o que al menos cuenten con información sobre el proyecto. De esta manera, se podría haber mediado en aquellos casos en que no permitieron a sus hijos e hijas participar de la *flashmob*.

6.1.18. Visibilizar el contexto y el objeto en las acciones públicas

Cuando se escoge un espacio público como escenario para la Gala final, se hace para compartir con la ciudadanía el mensaje que busca transmitir el proyecto. Aunque la Gala ha tenido un impacto en muchas personas que pasaron por la Plaza Pasiegas, el sentido de la misma no llegó a hacerse tan visible como podría, aprovechando que se trataba de una plaza céntrica con un trasiego importante de gente. Por ello, recomendamos que en estas situaciones se utilicen todos los medios posibles para hacer comprensible lo que se está haciendo.

Esto se podría hacer con alguna pancarta, carteles grandes, incluso con la elaboración de octavillas sobre la problemática y el proyecto que se puedan repartir durante la mañana; pero sobre todo sería muy oportuno incluir, por una parte, una introducción donde se contextualice lo que allí se está haciendo y lo que va a suceder. Cuando dieron comienzo las actividades hubiera sido un buen momento para hacer esta introducción pública (teniendo en cuenta todas las personas presentes en la plaza en esos instantes que no conocieran el proyecto), pudiendo haber presentado el proyecto y cada una de las actividades (atril, talleres) e invitando expresamente a la participación. Por otra parte, haría falta un cierre del evento donde públicamente se agradezca la participación y se anime a seguir actuando y comunicando en pro de los derechos humanos.

En cuanto a la *flashmob*, podría haber tenido un mayor impacto sensibilizador si antes o después de la *flashmob* se hubiera contextualizado la acción para el público presente, teniendo en cuenta que ese momento preciso fue el de mayor audiencia.

6.1.19. Vincular las acciones con otros colectivos e iniciativas de la ciudad

En la mesa de logística y acreditación de la Gala había una lista donde se iban anotando las personas a las que se les entregaba la camiseta. Ésta generó cierta confusión, hubo gente que entendió que el listado era una hoja de firmas de apoyo; varias personas preguntaron si podían firmar y para qué se recogían, y otras se lanzaron directamente a firmarla, como una señora que pensaba que era una recogida de firmas por el tema de los refugiados.

En este sentido, una nueva recomendación en relación al diseño sería aprovechar esta acción para vincularse a otros movimientos ciudadanos que están haciendo campaña por la misma temática y hacer trascender la protesta al propio proyecto. En el caso del conflicto de los y las refugiadas, hay una red granadina de apoyo a los y las refugiadas, constituida recientemente, y que hubiera sido interesante contactar con ellas e invitarlas al acto, pudiendo contribuir a la causa, además de con la sensibilización, de otras maneras posibles.

6.1.20. Mecanismos para la transmisión de experiencias después del proyecto

El impacto de estos proyectos muchas veces se queda en la participación del mismo, pero no se sabe hasta qué punto ha permeado el mensaje o de qué manera darle una mayor proyección. Sin duda, un límite que se encuentra es la corta duración del proyecto, como destaca el alumnado de IES Laurel de la Reina y algunas alumnas y alumnos del Colegio Padre Majón.

Faltaron mecanismos para incentivar la implicación posterior; algo que pueda darle continuidad al proyecto. Por ello, como señala el equipo de voluntariado, recomendamos que se explore la posibilidad de intentar que el propio alumnado pueda compartir con sus compañeros o compañeras de centro, el trabajo que han realizado, lo que han aprendido, etc., cuestiones todas ellas que contribuirían tanto a afianzar los conocimientos adquiridos como a ampliar el impacto de las acciones formativas.

6.2. Sobre la dinamización

6.2.1. Tomar las unidades didácticas como orientativas

Es importante tomar el diseño como una guía y no como una “biblia” que hay que cumplir a rajatabla, dejando margen para dar cabida a la participación del alumnado, a las necesidades del grupo. Por ejemplo, extender determinados debates que están generando interés o permitir que el alumnado participe más activamente incluyendo sus propuestas.

6.2.2. Conectar unas sesiones con otras

Si bien reconocíamos como buena práctica la visión del proyecto como proceso, a través de conectar unas sesiones con las otras, consideramos que se podría incidir más en este aspecto. Por ello, recomendamos que se tenga en cuenta y que se vayan trazando esas conexiones durante el desarrollo de las distintas sesiones, utilizando los inicios y los cierres de las sesiones para hacer esta vinculación, así como otros momentos donde se conectan contenidos o se realizan tareas a lo largo de distintas sesiones.

6.2.3. Dinamización de grupos

Hemos observado en varias sesiones que había una falta de escucha y de atención por parte del alumnado cuando se trabajaba con el grupo completo. Es necesario que en las puestas en común se transmita la importancia de escuchar a los compañeros y compañeras, no sólo por una cuestión de respeto, sino también para reflexionar sobre los aprendizajes que han tenido otros y otras en el proceso. Por ello, consideramos oportuno valorar cómo adelantarse a este momento, por ejemplo, haciendo este hábito evidente antes de que ocurra y proponiendo mecanismos concretos de participación que favorezcan la comunicación —como, por ejemplo, ir dando pautas diferentes que faciliten organizar las intervenciones—.

Respecto al seguimiento de la participación en los grupos de trabajo, hemos observado momentos —como en la sesión de posproducción— donde en algunos grupos mixtos se produjo una segregación de las chicas que permanecieron más apartadas del resto de grupo de chicos. En este sentido, sería oportuno prestar atención a las formas en las que cada persona participa en el grupo, si hay incomodidades o rechazos, si todas las personas pueden aportar su opinión, etc. De esta manera, se pueden establecer mecanismos para mejorar las formas de interacción entre el propio alumnado.

En cuanto a las breves explicaciones que se iban realizando durante el desarrollo de las sesiones —por ejemplo en la primera sesión de los Juegos del Hambre cuando se comentaban por qué los sucesos afectan de manera desigual a las personas—, podría ser conveniente pararse un poco más en estos momentos, dejar que el alumnado se exprese un poco más y no quedarse con la primera opinión. Y a la hora de exponer los motivos, más que pasar por ellos rápidamente, podría ser oportuno tener claras las ideas específicas de cada fenómeno que se quieren transmitir, de manera que al alumnado le queden más o menos claras, independientemente que se puedan profundizar sobre las mismas en la siguiente sesión.

En otras ocasiones la persona dinamizadora se ha extendido demasiado en las exposiciones —como ocurrió en algunos momentos de la sesión Euro parlamento—, lanzando preguntas constantes, para ver si se conseguía arrancar las respuestas del alumnado. En este sentido, quizás podrían espaciarse un poco más las preguntas, intentando que hablen diferentes personas sobre el mismo tema. El hecho de que a veces la conversación en los grupos se centre en pocas personas o que haya gente que no participe, puede intentar solventarse a través de dinámicas de participación como que cada persona del grupo diga una idea al respecto de la pregunta que se realiza. También se puede utilizar una bola de papel y quien conteste una pregunta tiene la oportunidad de decidir quién debe contestar a la siguiente pregunta tirándole la bola a la persona en cuestión. Hay múltiples dinámicas que se pueden hacer al respecto para dinamizar los grupos cuando estos se quedan atrancados. Esto no habría que hacerlo para cada pregunta, sino al principio o cuando el equipo de facilitación lo viera oportuno para conseguir otras opiniones.

6.2.4. Visibilizar más la escucha activa

Otra forma de que el alumnado se sienta más partícipe y nutra el desarrollo del proyecto, es visibilizar más la escucha activa que se realiza de sus aportaciones, tomando notas, por ejemplo, de lo que van diciendo las personas en los grupos —pensamientos o posicionamientos que llamen la atención y que puedan rescatarse para

el momento de devolución o bien en otras sesiones—; o plasmando en la pizarra ideas que aporta el alumnado, de manera que se visibilice la atención prestada y se reconozca el valor de sus aportaciones. Todo ello, puede contribuir a la autoestima, motivación e implicación del alumnado en las actividades desarrolladas.

Por eso, recomendamos que haya una persona —ya sea del equipo de facilitación o del voluntariado— en cada grupo que vaya tomando nota de las ideas principales que comenta el alumnado. En las puestas en común, sugerimos que estas notas se tomen en la pizarra, de manera que el alumnado vea que sus opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta, retomadas en otras sesiones si es oportuno. También se puede reservar un espacio fuera de las cámaras, donde el alumnado pueda expresar qué opina o cómo se siente. Consideramos que esta recomendación podría servir de motivación y fomentaría la participación del alumnado. De la misma manera, esta información podría servir también para valorar hasta qué punto llegan los mensajes que se van transmitiendo.

6.2.5. Incidir en el sentido de las dinámicas

Es importante dejar claro el sentido de las dinámicas, incidir más en por qué se hacen. En la evaluación, el alumnado de ambos centros menciona que algunas actividades no han sido entendidas, en relación al sentido de realizarlas y el propio contenido. Entre éstas se nombra de forma específica la *flashmob* por no comprenderse el significado y sentido de la coreografía.

6.2.6. Diferentes formas para hacer comprender una idea o concepto

En varias sesiones —como en la segunda de los Juegos del Hambre o en la de Parlamento—, se ha hecho uso de un determinado lenguaje o términos desconocidos para el alumnado. En este sentido, sería interesante no dejar de utilizarlos, y acompañarlos de una breve explicación o ejemplos, anticipándose a las preguntas del alumnado, ya que se ha podido observar la duda en sus caras. También sería conveniente si detectamos estas circunstancias, preguntar si saben a que nos referimos con este término.

Lo mismo se puede aplicar a cuando se dan las instrucciones para el trabajo en grupos. Cuando ya están en grupos y antes de empezar a realizar la actividad, se puede preguntar al grupo ¿qué tenemos que hacer? Qué digan ellos esas dos o tres tareas que tienen que realizar, y a continuación empezar. De esta manera, se puede involucrar de forma más activa al alumnado en su proceso de aprendizaje.

6.2.7. Gestión de los tiempos

Uno de las principales dificultades en las prácticas educativas participativas es la gestión de los tiempos. En relación a esto, las alumnas y alumnos del Colegio Padre Manjón han señalado una cuestión que no les ha gustado: la organización y falta de tiempo.

Como es habitual en cualquier tipo de intervención, es oportuno revisar y ajustar la gestión de los tiempos. En este sentido, y teniendo en cuenta que en el diseño se contemplaban los tiempos que necesitaba cada dinámica, la práctica fue alterando este diseño previo, cuestión que no es negativo, siempre y cuando no transmita la sensación al alumnado de que no se le escucha por falta de tiempo, se supriman espacios de reflexión o puestas en común sobre lo experimentado, se elimine el cierre de la sesión o no haya tiempo para recoger el aula.

A este respecto, podría ser una buena opción reducir actividades o, cuando no se le ha podido dedicar el tiempo necesario al espacio de reflexión, generarlo o retomarlo al inicio de la siguiente, por ejemplo al recordar lo que se hizo en la anterior. De esta forma se podría aprovechar que el grupo está más fresco. También puede ser de ayuda para intentar agilizar la realización de las diferentes actividades, que el alumnado sepa de cuánto tiempo dispone y se le vaya recordando, así como para hacerles partícipes del proceso y de la gestión de los tiempos.

Otro elemento a tener en cuenta es el tiempo de espera antes del comienzo de la sesión. En este sentido, ha llegado a haber demoras de 20 minutos, que teniendo en cuenta la intensidad de las sesiones y el tiempo ajustado, supone un obstáculo —a no ser que esté incluido este tiempo en el diseño—. Por ello, sugerimos que el tiempo de espera inicial se reduzca al máximo, intentando comenzar a la hora acordada y, en todo caso, que nunca se empiece con más de 10 minutos de demora.

6.2.8. Identificar al alumnado que ocupa el rol de líderes

En los grupos focales se ha sugerido poner más atención en identificar al alumnado que ocupa el rol de líderes, para buscar que se involucren y contribuyan a la participación del resto, ya que su implicación anima a la de otras alumnas y alumnos.

6.2.9. Preparar previamente materiales de trabajo

Nos referimos aquí a la necesidad de asegurar la disposición del material necesario para la realización de la acción. Rescatamos, a modo de ejemplo, el material de escritura que fue necesario en diferentes sesiones. En un primer momento se dio por sentado que el alumnado tendría consigo un bolígrafo con el que escribir, cuestión que no fue así, por lo que llevó más tiempo realizar la dinámica. En sesiones posteriores el equipo de facilitación avisó al alumnado de que se cogieran material de escritura; aún así, hubo otras sesiones como la primera de los Juegos del Hambre donde también escasearon los bolígrafos. Por ello, se recomienda que, por un lado, se avise al alumnado de tener consigo papel y bolígrafo en todo momento; y, por otro, llevar material adicional por si acaso fallan las previsiones.

Respecto al uso de vídeos como material complementario en las sesiones, para evitar posibles fallos o la ausencia de internet, se aconseja descargar los vídeos y llevarlos en un ordenador o en un lápiz.

6.2.10. Pasar de sensibilizar a empoderar al alumnado

Se ha puesto sobre la mesa la diferencia entre empoderar (fomentar que la gente actúe) y sensibilizar (concienciar de una determinada situación). Si bien el proyecto estaba orientado a la sensibilización, sería interesante empezar a pensar en términos de empoderamiento, para cumplir uno de los objetivos de fondo, la transformación social; como ejemplo se puso la sesión de Euro parlamento en la que el alumnado se metió en la piel de políticos y pudo reflexionar sobre las temáticas que se plantearon desde otra perspectiva.

6.3. Sobre las relaciones

6.3.1. Prestar atención a las relaciones entre el alumnado

Aunque el equipo facilitador no ha obviado este punto, ha habido situaciones entre el alumnado que no se han atendido, como sucedió con la discusión sobre el móvil en el Padre Manjón o las necesidades, situaciones y procesos de personas concretas que encuentran más dificultades para participar, ya sea por timidez o cualquier otra cuestión. En este sentido, se podría indagar en lo qué ocurrió; o sobre qué se podía hacer en relación al caso del alumnado que no pudo participar en la *flashmob* por no contar con el permiso de sus tutores o tutoras —ya

sean madres, padres o cualquier persona que cumpla dicho rol—; o sobre una chica tímida que había mostrado durante las sesiones que a veces se sentía cómoda y otras no, que dejó de asistir a clase.

6.3.2. Promover que el alumnado se conozca entre sí

Es significativo que personas de dos grupos de un mismo curso apenas se conozcan entre sí, al menos no dentro de lo que supone convivir pared con pared. Dado que para el buen funcionamiento de este tipo de proyectos es importante la generación de un clima de confianza, recomendamos realizar algunas dinámicas o incorporar elementos dentro de otras dinámicas que contribuyan al mejor conocimiento de unas y otras. Esto ya se ha promovido en el reparto aleatorio de la composición de grupos, no obstante se podría potenciar haciendo que dijeran su nombre antes de la intervención o haciendo una breve rueda de presentación antes de iniciar el trabajo en cada grupo. En caso de alumnado de un mismo grupo y curso, se puede preguntar sobre otros elementos que no sea el nombre como algo que le guste, o que le disguste, color favorito, etc. A su vez, en la medida de lo posible, es recomendable que el equipo de facilitación se aprenda más nombres del alumnado. Estas dos cuestiones son formas de promover la participación del alumnado y de mejorar la relación de confianza en el grupo.

6.3.3. Contribuir a que se rompan las reticencias de género en las relaciones

Se dieron situaciones como que alguna gente no se quería poner con otra, especialmente en relación al género y con actividades más corporales, o algunos chicos que no querían ponerse una prenda rosa. Lo que sugiere la necesidad de hacer un esfuerzo por romper esos clichés y conseguir una mayor relación de trabajo entre chicas y chicos, que no esté condicionada por las desiguales concepciones hegemónicas de lo que debe ser, hacer o comportarse el hombre y la mujer.

6.3.4. Cuidar la representatividad en la representación del alumnado

Cuando se mostró al alumnado del centro Padre Manjón el fragmento de vídeo sobre la sesión de impacto, éste protestó porque no se veía representado en el mismo. En el mismo sentido de reconocimiento al trabajo realizado, en el vídeo no aparecen muchas de las personas voluntarias, mientras que sí lo hacen todos los miembros del equipo de facilitación. Por ello, recomendamos cuidar la representación del alumnado de los dos IES y del voluntariado en los productos audiovisuales mostrados, ya que es importante como forma de reconocer su trabajo, de participación y de visibilizar que se les tiene en cuenta.

6.3.5. Mayor conocimiento y contacto con el alumnado

Aunque se ha dado una buena relación entre las personas facilitadoras y el alumnado, no se ha tenido el contacto necesario con el alumnado para generar la relación de confianza propicia para el desarrollo del proyecto. Ha faltado "llegar al alumnado", prestar más atención a conocer los nombres, preguntarles cómo se han sentido, familiarizarse con la gente, cuestión que es muy difícil cuando se trabaja con grupos tan grandes. Para lograr este contacto, sería recomendable trabajar con grupos más pequeños. Por ejemplo, que cada persona facilitadora cuente con un mismo grupo más o menos reducido de alumnos y alumnas con el que trabajaría durante todo el proyecto, generando de esta manera vínculos más fuertes. Cuestión para la cual haría falta más gente dinamizando.

6.3.6. Incidir en el cuidado del espacio

Al hablar de cuidado del espacio nos referimos a un doble aspecto: por un lado, a la disposición del mismo, favoreciendo en todo momento la comunicación. Por ejemplo, en el colegio Padre Manjón, donde se contó con un grupo de más de 40 personas, en las primeras sesiones se dieron dobles filas y no todo el alumnado podía verse las caras. Esta cuestión se fue corrigiendo a lo largo de las siguientes sesiones, pero lo rescatamos como sugerencia, para no perder de vista este aspecto.

Por otro lado, hablamos de cuidado del espacio también en sentido de organización y limpieza. En este sentido, devolver el mobiliario del aula a su estado inicial ha sido algo que se ha ido incorporando a lo largo de las sesiones, llegando a involucrarse alumnas y alumnos de los diferentes grupos. No obstante, dependiendo del grupo, no se trataba de una mayoría del alumnado quienes se quedaban a ordenar el espacio, sino que en ocasiones ha recaído la tarea en pocas personas, incluidas el equipo de facilitación y el voluntariado. Por ello, recomendamos que se convierta esta práctica en una constante en la que se busque implicar a todo el alumnado. Es importante recalcar este tema, sobre todo en un curso donde se habla de cuidados.

6.3.7. Mayor corresponsabilidad con las tareas de gestión

En relación a la división de tareas y responsabilidades en la elaboración de materiales por parte de los equipos de facilitación y técnico, se recomienda tener un mayor cuidado a la hora de repartir las tareas, evitando que este trabajo recaiga sobre pocas personas.

6.3.8. Mejorar la comunicación y coordinación interna

Si bien en un primer momento la comunicación con el voluntariado era más fluida, teniendo reuniones más periódicas con la coordinadora, a medida que avanzó el proyecto esta comunicación disminuyó. Por ello, se recomienda establecer mecanismos para que esta conexión se mantenga a lo largo de todo el proyecto, teniendo en cuenta al voluntariado en las diferentes fases del mismo. Otro elemento que puede contribuir a esto es el hacer reuniones conjuntas (equipo de facilitación, técnico, voluntariado y sistematización) en determinados momentos, para coordinar mejor lo que puede hacer cada cual y así aprovechar las potencialidades del equipo (por ejemplo, en los casos de alumnado con necesidades especiales que requieren de más atención).

En relación al proceso de sistematización, teniendo en cuenta que fue un añadido posterior al proyecto, se detectó entre el equipo facilitador una cierta confusión sobre el porqué y el para qué de este trabajo. Ya que a pesar de que se había mencionado por parte de la coordinadora, no hubo una comprensión por parte del equipo de facilitación de lo que suponía el trabajo de sistematización. Este obstáculo se salvó, en parte, por la buena relación generada entre el equipo de facilitación y de sistematización. Así mismo, también se habría resuelto si las personas facilitadoras hubieran preguntado directamente durante el proceso, para tomar medidas al respecto. No obstante, se recomienda que para futuras ocasiones, se tenga una reunión de todos los equipos juntos (facilitación, técnico, voluntariado y sistematización) de manera que a todo el mundo le quede claro el papel que va a jugar cada cual.

6.3.9. Incluir al equipo facilitador y de voluntariado en las fotos de grupo

Una última recomendación va en relación a la impronta física del equipo de facilitación y voluntariado en los materiales que se generan. A modo de ejemplo, en la sesión de Posproducción se organizó la foto de grupo, donde alumnado y profesorado fueron retratados para la posteridad. Dado que se trata de un recuerdo que va a

quedar para la memoria, sería oportuno que en ese material también aparecieran los otros y otras componentes de la experiencia.

6.3.10. Actividad de cierre para el equipo

Una última recomendación, en relación a generar grupo y a compartir un espacio de distensión con los participantes de la organización —equipo técnico, de facilitación, voluntariado y prácticas, producción audiovisual, de sistematización—, es organizar una actividad de cierre con todo el equipo del proyecto (una comida, un baile...), que además de permitir que nos encontremos todo el equipo, también sirve de despedida a voluntarias que se marchan de Granada.

7. CONCLUSIONES

Cerramos este informe con un último punto dedicado a rescatar algunas reflexiones y conclusiones generales en relación al proyecto, al proceso de sistematización y sobre el rol del equipo de sistematización.

7.1. Valoración general del proyecto

En base a todo lo enunciado, podemos concluir que, en términos generales, la ejecución del proyecto Derechos Comunicados ha sido un éxito, tanto de participación e implicación del alumnado, como en el potencial metodológico desplegado. El diseño dinámico y creativo de las sesiones, combinando acciones y reflexiones en relación a los temas trabajados, generando contextos que contribuían a la implicación del alumnado en diferentes roles han sido elementos que han contribuido a este fin. A su vez, el uso de los medios audiovisuales ha demostrado que puede ser una herramienta pedagógica eficaz, logrando captar la atención y el interés por parte del alumnado, y sirviendo para hacer comprensibles determinados mensajes. No obstante, es necesario también tener en cuenta que se trata de un medio para sensibilizar y no un fin en sí mismo.

La profesionalidad del equipo técnico y facilitador, la fundamental aportación del grupo de voluntariado y prácticas, las actitudes motivadoras desplegadas, las intervenciones claras y sintéticas, la dinamización de grupos, y la atención y cuidado durante las sesiones han sido otros de los elementos destacados que han permitido el buen desarrollo del proyecto. La presencia de la perspectiva de género ha estado en todas las fases del mismo, desde el propio diseño hasta la ejecución, utilizando diversos mecanismos como el lenguaje inclusivo, la atención y puesta en valor de las aportaciones de alumnas y alumnos, la involucración en los diferentes roles a desempeñar o la composición de grupos. Cuestiones que han contribuido a potenciar otras formas de relación más justas y equitativas entre el alumnado, el personal docente, el equipo de facilitación y el grupo de voluntariado.

El uso de un espacio público para la Gala, donde se compartiría parte de lo trabajado a lo largo del proyecto, ha contribuido a extender el mensaje a otras audiencias, ampliando así su potencial sensibilizador.

A pesar de la buena marcha del proyecto y sus visibles resultados, hay elementos que pueden mejorar el impacto del mismo, como hemos recogido en el apartado anterior. Especialmente resaltamos la necesidad de buscar un mejor equilibrio entre la acción y la reflexión, y entre las partes técnica, artística y pedagógica en las distintas dinámicas y sesiones, junto con utilizar como potencial las intervenciones del alumnado, cuestiones que contribuirían no solo a hacer más partícipe al mismo en su propio aprendizaje, sino también a ir valorando el impacto que tienen los mensajes y las reticencias que se encuentran en el camino.

7.2. Sobre el proceso de sistematización

El proceso de sistematización se ha caracterizado por la flexibilidad y la simultaneidad. Flexibilidad en el sentido de ir adaptando las herramientas, posiciones y elementos a observar que han ido cambiando, a lo largo del proceso. Simultaneidad, al ir combinando las etapas de trabajo de campo y análisis, que ha permitido ir aportando sugerencias durante el desarrollo del proyecto. En este sentido, la sistematización ha sido un proceso de investigación y de aprendizaje constante, afinando cada vez más las observaciones y extrayéndoles un mayor jugo.

Algunos de los elementos que hemos aprendido y que facilitarían el proceso de sistematización incluyen: contar con todo el material didáctico desde el principio, que aún no siendo imprescindible, facilita los procesos de observación y sistematización posterior; o que en sesiones donde suceden muchas cosas al mismo tiempo —como la sesión de Impacto o la Gala—, es conveniente contar con dos observadoras, de manera que se pueda recoger una visión más completa de lo que sucede. Por otra parte, realizar un grupo focal con el profesorado y el alumnado por separado —similar al desarrollado con el equipo de voluntariado, técnico y de facilitación—, habría enriquecido la sistematización, además de brindar espacios en los que escuchar a estas personas, compartir las experiencias vividas y aprender de ellas. No obstante, este trabajo ha sido realizado por el propio grupo de coordinación y facilitación en sesiones específicas para tal fin, cuyos resultados han sido tenidos en cuenta a la hora de redactar las buenas prácticas y recomendaciones.

Finalmente, valoramos el proceso de sistematización como muy positivo, tanto en el trato recibido por el personal participante como por los resultados obtenidos de la misma. Un proceso en el que hemos aprendido mucho sobre otras metodologías y formatos, así como de la propia forma de sistematizar.

7.3. Sobre el rol de sistematización

Cerramos este informe con una última reflexión sobre el rol de sistematización. A lo largo del proceso formativo, varias personas —tanto del alumnado como del profesorado— se nos han acercado a preguntar qué hacíamos. Por otro lado, en la primera sesión de los Juegos del Hambre, el equipo de facilitación detectó que el rol de sistematización podía estar siendo un obstáculo para la participación del alumnado, al sentirse observadas y ver a una persona tomar nota todo el tiempo. Esta situación se trabajó entre el equipo de sistematización y el de facilitación para ver qué solución podíamos darle. Concluimos que no se podía ignorar la presencia de una persona y que por tanto debía ser introducida al grupo. En aquel momento surgió la posibilidad de introducir el rol del facilitador como uno más del equipo técnico que se presentara al inicio de la sesión; como en ese caso concreto el contexto generado era el de un concurso televisivo, el papel que se consideró más oportuno fue el de regidor que llevaría un diario de todo lo que sucedía en la sesión.

Aunque finalmente no se pusiera esta propuesta en práctica, continuamos dándole vueltas a cómo mejorar este obstáculo de cara a futuros proyectos. Llegamos a la conclusión de que la propuesta no estaba mal encaminada y que podría ser aplicada a todo un proceso formativo. Siguiendo con el ejemplo del concurso televisivo, pensamos que además de presentarse el papel que jugará la sistematización desde las primeras sesiones con cada grupo, también se podría potenciar este rol introduciéndolo como una especie de «confesionario», donde los y las participantes puedan acercarse a comentar cómo se están sintiendo, qué han sentido, qué les ha gustado, etc. Así, no solo se naturalizaría la presencia de una persona tomando notas todo el rato sino que se abriría una nueva vía de participación, de compartir opiniones y sentires.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. Sobre sistematización

- Alejandro Acosta, Luis (2005) *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe.
- Berdegué, Julio A.; Ocampo, Ada y Germán Escobar (2002) *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía metodológica*. FIDAMERICA/PREVA.
- Cadena, Félix (1987a). *La Sistematización como Creación de Saber de Liberación. Guía para la Consolidación de Procesos de Sistematización y Autoevaluación de la Educación Popular*. Programa de Apoyo a la Sistematización y Autoevaluación de la Educación Popular. CEEAL.
- Lavín Herrera, Sonia (2000) *Manual de Sistematización de Experiencias Ambientales*. Santiago de Chile: PIIIE/FDLA
- Pinilla Díaz, Silma (2005) *Guía metodológica. Aprendiendo a sistematizar la experiencia: Proyectos piloto en las subcuencas de Los Hules-Tinajones y Caño Quebrado*, República de Panamá. Panamá: USAID, AED.