

Participación Infantil en Proyectos Educativos y Diseño Sostenible – Comparando los contextos de Reino Unido y Nicaragua: Una entrevista con Harry Shier, 17 de Enero de 2009

Andrea Wheeler

Schools of Education and Built Environment, University of Nottingham

Traducción a castellano: **Beatriz Silva**

Nacido en Belfast, Irlanda, en 1954, Harry Shier vivió y trabajó en Inglaterra por 25 años, al principio en parques infantiles de aventura¹, y luego en la formación de adultos que trabajaban en actividades extraescolares. En 1981 fundó Playtrain, un centro de formación independiente especializado en los derechos de la niñez, el juego y la creatividad. En la década de los 90, trabajó y escribió extensamente sobre los derechos de la niñez y la participación, sobre todo desarrollando el Programa de Consultoría Infantil "Artículo 31", que permite a los niños y niñas asumir el rol de consultores especializados en instituciones culturales y ayudar así a que las instalaciones y los programas sean más amigables para los niños y niñas. Esta experiencia cristalizó en 2001 en su artículo "Caminos hacia la participación" que se convirtió en uno de los modelos conceptuales de participación infantil más importantes y ampliamente usados en muchas partes del mundo.

En el 2001 se trasladó a Nicaragua, Centroamérica, donde trabaja en educación comunitaria, apoyando a sus colegas nicaragüenses en el desarrollo de nuevos programas educativos para niños, niñas y adolescentes que trabajan en los cafetales de la región. En noviembre de 2002 fue atacado y gravemente herido por unos delincuentes en su nueva ciudad de residencia, Matagalpa. Los atacantes lo dieron por muerto y lo dejaron abandonado en un charco de sangre al lado de la carretera, donde fue encontrado casi sin vida a la mañana siguiente y trasladado al hospital.

¹ Conocidos como "Adventure Playgrounds" en inglés, son espacios para juego infantil con materiales de construcción, herramientas y otros materiales sueltos, con supervisión y coordinación por personas adultas.

Cuando casi se recuperó por completo, y contra el consejo profesional, volvió a Matagalpa donde continúa su trabajo. Nicaragua se ha convertido en su nuevo hogar.

Desde septiembre 2007 hasta marzo 2008 obtuvo una beca profesional en la Universidad del Oeste de Inglaterra, para investigar conceptos de participación de niños, niñas y adolescentes en Nicaragua y el Reino Unido. Una lista extensa de artículos por Shier, incluso enlaces a recursos en-línea, se encuentra como anexo a la transcripción de la entrevista.

Andrea Wheeler: Estoy trabajando con niños y niñas desde el punto de vista de un arquitecto. Los ayudo a diseñar su colegio y ellos me cuentan lo que piensan sobre sostenibilidad. Mi proyecto consiste en averiguar si se puede animar a los niños y niñas a aprender más sobre el medio ambiente a través del diseño. Creo que puede ser una buena opción, algo que podría animarlos a preocuparse más por el medio ambiente. Entonces me gustaría empezar haciendo algunas preguntas muy directas y sencillas ¿Crees que los arquitectos deberían consultar a los niños y niñas? Hay muchas normas y políticas que dicen que debemos hacerlo, y que es fundamental, pero estoy empezando a preguntarme si vale la pena, ya que, ¿Cómo pueden los arquitectos escuchar? Y si los arquitectos están haciendo actualmente lo que deberían hacer en cuanto a consultar a los niños, ¿Cuáles son los beneficios? ¿Hay algo realmente transformador en todo esto? Tomando en cuenta que la participación puede ser potencialmente un proceso transformador.

Harry Shier: Creo que has dado en el clavo. Los aspectos específicos en torno a la arquitectura y el diseño son una cuestión aparte, pero el tema general que has planteado de "¿Por qué molestarse si nadie lo toma en serio?" es crucial. Yo vivo y trabajo en Nicaragua, pero en el último año he vuelto a contactar a gente que está trabajando en este campo aquí en el Reino Unido. He hablado con muchos de ellos que trabajan en este tema en ambos países y este es un problema real. La gente está escribiendo y publicando artículos cuestionando si es retórica o realidad, y algunos de estos artículos abordan exactamente esta idea de la retórica en el tema sobre la participación infantil (por ejemplo Graham et al, 2006; Driskell et al, 2001; Freeman et al, 2003). Pero, ¿cuál es la realidad? Es difícil encontrar evidencia de cómo funciona este proceso en términos de influencia política. Yo mantengo un enfoque de derechos de la niñez, en relación a que creo que existe el derecho del niño o la niña a tener voz y a que sus opiniones sean debidamente tomadas en cuenta en las decisiones que afectan su vida (Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 12). Para mí, el diseño de cualquier edificio que niños y niñas utilizan involucra decisiones que afectan directamente sus vidas, así que si el proceso de diseñarlo no incluye su opinión, se está violando este derecho.

Estar en una escuela² tiene un efecto enorme en las vidas de los niños y niñas. Así que por derecho, en virtud de la Convención sobre los Derechos del Niño, de la cual el Gobierno del Reino Unido es parte, todos los niños en Gran Bretaña tienen este derecho (porque entiendo que el Gobierno británico ya está dispuesto a renunciar a su reserva que excluye a los niños y niñas solicitantes de asilo y los refugiados, así que ahora todos los niños en el Reino Unido tienen este derecho). Ese es el punto de partida. En Nicaragua estamos muy conscientes de que los derechos son valiosos y tienen que ser defendidos, y si los queremos defender tenemos que demandar que lo sean. Cuando vemos que los adultos participan en ejercicios meramente simbólicos, como realizar una consulta a los niños y niñas sobre el diseño de las nuevas escuelas, porque es un requisito que tienen que cumplir para conseguir la concesión o para obtener un contrato o lo que sea, y no tienen intención de hacer nada al respecto, es una violación de los derechos de estos niños. Así que si lo planteas de esa manera, entonces tienes que preguntarte quién tiene el deber de cumplir con ese derecho: ¿por qué no lo estamos cumpliendo y qué se puede hacer para que se cumpla? Esta puede ser una manera colaborativa de trabajar. A veces hay que defender los derechos a través de una confrontación directa, pero en general, en casos como éste, es mejor defender el derecho trabajando con la persona que está violando los derechos de manera de hacerle entender que está violando los derechos de alguien y que tiene que cambiar su forma de actuar; mostrarle además cómo puede hacerlo. Este sería mi punto de partida.

Así que sí, definitivamente vale la pena hacerlo porque no se puede negar a la gente sus derechos. ¡No sería algo bueno! Entonces, lo que hay que hacer cuando no está funcionando, cuando los derechos no se respetan, es ser conscientes de que esto es una violación de los derechos del niño o la niña y buscar maneras positivas de trabajar con la gente para mejorar la situación. Si yo fuera consciente de que estoy siendo involucrado, o arrastrado a un proceso de consulta que me parecía un acto meramente simbólico, ese sería mi enfoque.

Cuando yo comencé a involucrarme en este trabajo, el único modelo conocido era la Escalera de Roger Hart (Hart, 1992. Véase también: Arnstein, 1969; Hart, 1997), y dentro de toda la utilidad que encontré en el modelo de la Escalera, el aprendizaje más poderoso que obtuve fue de los tres peldaños más bajos que nos sensibilizan sobre la manipulación, la decoración y el formulismo que existe, y es mi opinión que debemos trabajar mucho más en este campo. Los académicos y expertos escriben acerca de estos temas pero no los ponen en práctica. Este sería parte de mi planteamiento: arrancarlos donde ocurren, buscar lugares donde los niños y las niñas están siendo manipulados por los arquitectos para proporcionar

² Cuando Harry Shier refiere a la experiencia nicaragüense, la palabra inglesa "school", que refiere a centros educativos en general, se traduce como "escuela". En Nicaragua "colegio" refiere principalmente al centro de educación secundaria. Sin embargo, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes nicaragüenses no reciben educación secundaria, así que para ellos y ellas, la escuela primaria es su única experiencia de educación formal.

un brillo agradable a sus diseños o donde su presencia es puramente decorativa, o meramente simbólica, donde están siendo animados a hablar pero no son escuchados.

AW: He estado haciendo talleres, una especie de exploración. Digo “exploración” porque estoy trabajando en colegios donde esperan conseguir dinero del programa del gobierno “*Construyendo Escuelas para el Futuro*”. Los niños y niñas saben que habrá algún tipo de construcción en el colegio, pero saben que yo no soy la arquitecto que lo va a hacer. Así que lo que les digo es, bueno, si pueden hablar conmigo y contarme lo que piensan para que cuando el arquitecto venga, tener algunas ideas para plantearle. Salen todo tipo de cosas en los talleres. Estoy en la etapa de interpretar lo que dicen y se divierten mucho. Comunican entre ellos, se plantean desafíos y tengo un montón de imágenes para los planos de los jardines y cosas bonitas de este tipo. Desde mi punto de vista, lo que realmente estoy haciendo es jugar, y aunque esto es algo importante, creo que puede haber un problema cuando viene el arquitecto (o incluso el profesor) y tiene una relación muy racional o muy directa con los datos. Uno escucha a arquitectos decir que los niños y niñas son tontos porque al preguntarles dijeron que querían un campo de fútbol color rosa; dicen “¡Qué absurdo! Porque no pueden tener un campo de fútbol color rosa”. Pero yo creo que sólo habría que plantearles a los niños un poco mejor la cuestión: “¿por qué?”.

HS: Exactamente, es un ejemplo perfecto. Tienes toda la razón. En primer lugar, porque los niños y niñas tienden a pensar en forma creativa, imaginativa, a menudo en términos mágicos. De modo que muchas veces esto influye en la manera en que expresan sus necesidades y deseos, como en el caso del campo de fútbol de color rosa. Y tienes razón que para los profesionales adultos es difícil ir más allá y entender que esto es una expresión de una necesidad real, pero la necesidad real no es un campo de fútbol de color rosa.

Creo que hay varias maneras de resolver esto. En el pasado he estado en situaciones en las que he tenido que realizar una interpretación, para presentar un informe. Antes de ir a Nicaragua en 2001, trabajé aquí en Inglaterra y los trabajos más interesantes que hice sobre este tema fueron en torno al Programa de Consultoría Infantil “Artículo 31”, capacitando, promoviendo y facilitando a que grupos de niños y niñas se convirtieran en consultores expertos para todo tipo de organismos e instituciones de alto nivel, y muchos de estos proyectos tenían que ver con el diseño de las instalaciones. Por ejemplo, fuimos al Royal Festival Hall, a la Torre de Londres, a la nueva galería de arte de la ciudad de Manchester; y la idea era que los niños y niñas proporcionaran consultoría y asesoramiento a la dirección acerca de lo que se tenían que hacer para que las instalaciones estuvieran más adaptadas y fueran más amigables para la niñez. Y sí, a veces, cuando los niños y niñas presentaban su informe, lo hacían de su propia manera imaginativa, creativa, y lo que a mí me tocaba era escribir un informe formal, desde la perspectiva de una persona adulta, donde sugería algunas maneras en las que se podía interpretar la presentación de los niños y niñas. Te

puedo dar un ejemplo: cuando trabajé con niños y niñas nómades³ sobre sus oportunidades para jugar, y visitamos varios parques infantiles de aventura, a los niños les resultaba desagradable el lodo y quedar sucios después de jugar. Y esto es muy extraño porque una de las grandes diversiones de los parques infantiles de aventura es el lodo. Incluso la publicidad que se emite en televisión sobre detergentes en polvo hace hincapié en que a los niños les gusta enlodarse. Pero cuando piensas en esto, te das cuenta que estos niños y niñas no tienen lavadora porque no viven en casas, viven en caravanas, y para sus padres es una lucha tener que lavar. Y por lo tanto, cuando se quejan que no quieren jugar en el lodo porque su ropa quedará sucia tenemos que entender de dónde vienen e interpretarlo de cierta manera. Este es un ejemplo de cómo un adulto puede ayudar a interpretar las opiniones que los niños y niñas expresan.

AW: Si sabes escuchar...

HS: ¡Exactamente! Ese es el punto. Es mucho mejor ser capaz de trabajar con los niños y niñas, explorando las cuestiones subyacentes a lo que han dicho en un primer momento. Porque creo que las personas adultas que hacen consultas a niños y niñas muchas veces hacen mal en enmarcar la pregunta: interrogan a los niños sobre lo que quieren o lo que les gustaría ver – preguntas muy simplistas que a menudo reciben respuestas simplistas o mágicas. Y si pensamos en cómo reformular las preguntas, por ejemplo: ¿Por qué vas a la escuela? ¿Cuáles son las cosas que más disfrutas en la escuela? ¿Cuáles son las cosas que más odias de la escuela? A partir de esto se pueden conocer aspectos del entorno: ¿De qué manera el entorno necesita ser mejorado para construir las cosas que te gustan en él? ¿Y para poder hacer frente a las cosas que te disgustan? Si profundizas vas a obtener muchas cosas más útiles, no sólo acerca de campos de fútbol de color rosa. Creo que esto funciona mejor porque evita la mala interpretación que fácilmente se puede producir si una persona adulta está haciendo el trabajo.

Otro ejemplo que se me ocurrió fue con un equipo de consultores infantiles que ofrecían servicios de consultoría al Municipio de Southwark, en Londres, en torno al manejo de los parques públicos. Los niños propusieron poner una máquina expendedora de Coca Cola, y pensamos que era algo dudoso de recomendar. Sin embargo, al profundizar en el asunto con ellos, estaba claro que lo que realmente querían era beber cuando tenían sed. Pero debido a su estilo de vida, una lata de Coca Cola representaba para ellos la manera de quitarse la sed.

De hecho, una fuente de agua servía mucho mejor a sus necesidades, pero lo que había que hacer era averiguar con los niños y niñas qué es lo que realmente querían. Al final, la recomendación que hicieron fue la siguiente: “Queremos fuentes de agua, porque vamos al parque a jugar, y a veces, cuando nos acaloramos y sudamos, necesitamos beber. Pero tenemos que ir a la tienda y gastar

³ Este término “travellers” en inglés (literalmente “viajeros” en español), refiere a varias comunidades de familias nómadas que existen en Gran Bretaña. Algunos son gitanos, otros han elegido una vida nómada por otras razones.

dinero en una lata de Coca Cola cuando en realidad un vaso de agua calmará nuestra sed, y siempre podremos disfrutar de una lata de Coca Cola más tarde". Todo este tipo de cosas pueden salir si hay un proceso que vaya más allá de la pregunta "¿Qué quieres cuando vas al parque?" y de la respuesta: "Queremos esto, eso y aquello".

AW: Otro problema que tengo es en torno a la idea de para qué sirve la escuela. No sólo en relación a la arquitectura sino en torno a la educación que debería entregar. ¿Es necesario que las escuelas tengan aulas, por ejemplo? ¿Se necesitan todas estas cosas y es ésta la mejor manera de aprender? A veces la cuestión es más importante ¿Realmente los niños y niñas aprenden mejor de esta manera o deberían hacerlo de otra? Así que hay una parte de mi proyecto que está intentando averiguar como los mismos niños y niñas quieren aprender, por lo que también hay un conflicto con la idea de lo que las escuelas son y lo que deberían ser.

HS: Esta pregunta es fundamental: ¿Cuál es el objetivo de la educación?

AW: ¿Crees que los niños y niñas deberían preocuparse de la manera en cómo aprenden? Es una cuestión difícil porque es nuestra responsabilidad cuidarlos y asegurarnos que están aprendiendo.

HS: Es responsabilidad de la persona adulta hacer lo que dices. Esto es, salvaguardar el derecho de los niños y las niñas a la educación. No hay duda de que los niños y niñas tienen derecho a decir algo respecto a estas cosas y los adultos han de tener en cuenta lo que ellos dicen, pero no hay nada en la Convención que diga que los niños y niñas tienen que participar en la toma de decisiones finales. Las personas adultas tienen el derecho a tomar las decisiones finales, porque el interés superior del niño es el factor primordial. Pero al mismo tiempo, las personas adultas también tienen una agenda de lo que quieren para sus hijos. Tomar una decisión final no es hacer lo que los niños y niñas quieren hacer, sino considerar que es lo mejor para el interés superior del niño. Por lo tanto, hay que dar a las opiniones de los niños y niñas el debido peso en términos de determinar lo que es mejor para su interés, y esto debería aplicarse también a los que diseñan la educación.

Entonces, si lo mejor para el interés superior del niño es tener acceso a una educación efectiva, entonces es una cuestión política determinar qué es una educación efectiva en la sociedad. Hoy en día hay un conjunto de cuestiones en torno a la medición. Se sostiene que la educación pueda ser medida, y esto hace que el objetivo de la educación se convierta en conseguir ciertas calificaciones en las exámenes. Creo que esto es un retroceso terrible, como si la educación del siglo XX volviera al siglo XIX, cuando la idea es que debemos ir hacia adelante, a una educación del siglo XXI. Así que hay una necesidad urgente para establecer un consenso social acerca de porqué educamos, y de desafiar la idea de educar para obtener buenas calificaciones y para que los colegios estén bien clasificados en una liga. No soy un experto en política educativa; lo que digo es lo que leo en los

periódicos aquí sobre las pruebas y las clasificaciones de los colegios. Parece que los objetivos de la educación se han reducido a esto en este país. Y si no existe un consenso sobre porqué educar, es muy difícil tomar decisiones racionales sobre el cómo hacerlo. Se necesita saber cuáles son los resultados que se esperan de la educación para decidir luego cómo hacer las cosas. Si mantenemos la idea de que el resultado de la educación es obtener altas calificaciones en los exámenes, lo que haremos a continuación es buscar algún sistema para aprender de memoria como se hacía en el siglo XIX, con pruebas regulares, y tendremos que encontrar un medio para vender esto a los niños o forzarlos para que lo acepten. Para mí, sería mucho mejor parar todo esto y cambiar primero los objetivos de la educación. Esto nos permitiría ser más claros en el diseño del proceso educativo después. Pero es una gran tarea, un reto importante⁴.

Otra forma de verlo, que tal vez sea más manejable en la práctica, es la idea de propiedad. ¿Quién es el propietario de la educación? ¿De quién es la educación? ¿Es propiedad de los profesores? No ¿Es entonces de las autoridades educativas? Ellos actúan como si lo fuera, pero no es suya. ¿Es la educación de los padres? No, no es suya. A menudo los padres se comportan como si fuera de ellos, pero no lo es. ¿De quién es la educación? Es de los niños y las niñas. Ellos y ellas son los dueños de la educación. Si creemos esto, podemos planear, diseñar y trabajar con ellos. "Esta es su educación. Ustedes deben ser los que decidan lo que quieren de ella. Pero una vez que decidan lo que quieren de ella, entonces les empujaremos a obtener resultados". Este es el papel que debe tener la persona adulta y creo que se podrían obtener muchos avances con esta manera de pensar, consiguiendo que los niños y niñas reflexionaran sobre porqué quieren una educación, en vez de simplemente preguntarles "¿Quieren ir a la escuela?" Porque entonces la pregunta es "¿Cómo?" más que "¿Por qué?" Este es otro ejemplo en torno a hacer las preguntas equivocadas.

AW: Los niños y niñas a los que he preguntado quieren ir al colegio y me dicen que es porque quieren obtener buenos resultados en los exámenes para conseguir buenos trabajos.

HS: Sí, lo sé.

AW: A veces me dicen también que quieren ir al colegio para pasar el rato con sus amigos.

HS: La escuela es un buen lugar para crear un espacio social y esta es una de las formas de "venderla", pero supongo que no debería ser así, no deberíamos tener que contar con esto para vender la idea de la educación. Estoy siendo muy hipotético aquí, pero sería genial, durante las distintas etapas del proceso educativo, si los niños, niñas y adolescentes pudieran hacerse la pregunta "¿Por qué estoy aquí?" y "¿Cómo puedo aprovechar esta oportunidad?". Esto ayudaría a que aceptaran las imposiciones de los profesores. Diseñar los colegios es difícil hasta que consigues que los niños y niñas sepan para qué sirven. Sólo se puede

⁴ Para una visión alternativa de una educación del siglo XXI, véase Shier, 2001

diseñar el "cómo", para que el espacio físico del entorno refleje su función. ¿Cuál es la función de la escuela? ¿Es, como tan a menudo parece ser, para controlar a los niños durante el día de una manera disciplinada? Si es así, se la diseña para ese propósito, y muchas escuelas así lo parecen. No son muy distintas a una cárcel aunque no tienen barras. ¿O es la función de la escuela preparar y empoderar a cada ser humano para desarrollar todo su potencial? En este caso, ¿Cómo podría ser el espacio diseñado para conseguir este objetivo? ¿Cómo podríamos tratar de crear este tipo de espacio? Otro punto a considerar es la idea de dar a los niños y niñas un mayor sentido de que este proceso les pertenece, que es su propia responsabilidad y no de otra persona. Que entiendan su educación en el sentido de que cualquier beneficio o perjuicio redundará en ellos mismos, no en sus profesores, ni en sus padres. Si son capaces de beneficiarse de una buena educación y conseguir un buen trabajo, ser felices y sentirse realizados en sus vidas, eso no afectará a sus padres, a sus maestros, a las autoridades o a cualquier otro, sólo a ellos mismos, porque es su proceso, y no creo que nadie esté trabajando con niños y niñas de esta manera, en el sentido de que "La educación es tuya".

En Nicaragua, es más fácil porque los niños no tienen que ir a la escuela obligatoriamente. Todo lo contrario, muchas veces tienen que luchar para ir a la escuela. Entonces, como ir a la escuela es un derecho, luchan por él, lo defienden y a veces negocian con los demás para conseguirlo. Esta es la manera en que estamos trabajando hoy en día, porque estos niños y niñas trabajan en los cafetales y muchos no tienen acceso a la educación porque trabajan cuando tendrían que estar en la escuela. Estamos analizando el tema con ellos, porque en Nicaragua los niños y niñas no pueden ser promovidos al próximo grado si no completan el año escolar. No es como el sistema del Reino Unido, donde todos los niños de doce años de edad están en un grado determinado y todos los de trece años de edad están en otro y luego lo mismo con los de 14 años de edad, y así sucesivamente. No importa lo buenos que son, todos son promovidos cada año al curso siguiente. Esto era un problema en las plantaciones de café. Los niños y niñas nunca comenzaban ni terminaban el grado escolar porque la cosecha de café se superpone al fin del año escolar y al inicio del siguiente, lo que significa que estaban constantemente repitiendo grado. Esto hacía que ir a la escuela perdiera todo interés para ellos, al igual que la fe en el proceso educativo, porque no encontraban una utilidad en todo ello. Y ésta no era la única cuestión, incluso si se las arreglaban para finalizar su educación primaria, que dura seis años, lo que les permitía ir a la educación secundaria, no había un colegio de secundaria para ir porque no había en estas comunidades. ¿Cuál es el incentivo de luchar para poder cursar la primaria si en realidad no te prepara para nada más que ir al colegio secundario? En esta situación, el desafío ha sido a menudo negociar con sus padres en torno a la cosecha de café. Por ejemplo, un niño o una niña puede decirle a sus padres: "La cosecha de café llega pronto este año, el corte de café comenzará a mediados de noviembre pero la escuela sigue hasta la primera semana de diciembre. Es mejor que me quede en la escuela, mientras mis hermanos mayores, mi mamá, mi papá y mis tíos comienzan a cortar café. Vas a perder una

pequeña cantidad de ingresos porque no tendrás mi aporte hasta que termine la escuela el 7 de diciembre pero yo me reuniré a la recolección de café entonces”.

Esto es una cosa de familia, y nuestra organización está trabajando en ese nivel: capacitando a los niños para llegar a este tipo de acuerdos con sus padres. Es una idea que tiene que ver con la propiedad de la educación. Así, si un niño o una niña negocia su educación de esta manera, es mucho más consciente de la importancia de ir a la escuela o no ir. Y le importa, si va a la escuela, que la educación que recibe sea relevante. Ahora que el acceso a la educación ha mejorado en gran medida, la cuestión que estamos trabajando no es tanto el acceso, sino la calidad, ya que los niños lleguen a la escuela y descubren que lo que se les está ofreciendo es de muy baja calidad y muy poco útil. Hay razones estructurales, políticas y económicas para esto, por lo que el problema ahora para nosotros es trabajar en lo que significa “calidad” en educación y por qué estamos insatisfechos con la calidad de lo que se les está ofreciendo. Piensan, “Ahora que hemos hecho el esfuerzo de ir al colegio, habiendo hecho todo esto, ¿Por qué sólo me encuentro basura?” Todo esto es tan distinto del sistema del Reino Unido donde los niños no tienen motivación para pensar en estas cosas, donde es sólo un proceso mecánico que tienen que atravesar. Los adultos no tienen la necesidad de promover el diálogo con los niños y niñas sobre “¿Por qué estoy en la escuela?”, porque no hace ninguna diferencia. Tienen que ir a la escuela, y si a los niños y niñas no se les anima a participar en el diálogo, no tienen necesidad de pensar en ello, y mucho menos en los fines y en los objetivos ni en establecer metas personales. Por ello, quien está diseñando el proceso educativo o construyendo el entorno donde este tenga lugar, no tiene motivación alguna para preocuparse por estas cosas en este tipo de sistema. Construir un lugar para contener a niños y niñas desde las 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde es, supongo, la principal motivación. Eso es todo.

AW: Bueno. Escuelas sostenibles... Tenemos ahora estas políticas para que los colegios tengan bajas emisiones de dióxido de carbono y muchas referencias a comportamientos sostenibles. ¿Crees que es bueno? ¿Que los colegios son capaces de alentar a los niños y niñas a que presten más atención al medio ambiente? ¿Es ético tratar de imponer este tipo de objetivos a los niños y niñas?

HS: Sí, creo que lo es. Es una cuestión ética. Creo que es fascinante desde un punto de vista de los derechos humanos, porque la sostenibilidad, o la conservación del medio ambiente en general, tratan de reconocer los derechos de las generaciones futuras, los derechos de la gente que todavía no existe. Significa que mi tatará tatará nieto tiene un derecho, no sólo tendrá derechos en el futuro, tiene ahora el derecho de que se respete su derecho a vivir en un medio ambiente sano. Es probable que los filósofos hayan pensado ya en esto, pero estas ideas, estos vínculos, no se dan en el campo en el que estoy trabajando. Trabajamos en los derechos de la niñez, y una de los derechos que los niños y niñas reconocen y por el que están dispuestos a trabajar es el derecho a vivir en un medio ambiente sano. Sin embargo, la sostenibilidad es más que eso, no es sólo que el medio

ambiente debe ahora estar saludable sino que debemos pensar también que debe estar sano para las generaciones futuras, y eso es todo un reto conceptual. Pienso en estas cosas de una perspectiva de los derechos humanos, ya que a veces esto abre nuevas ventanas y perspectivas. Por esa razón creo que es una cuestión ética. Es un juicio ético. ¿Estoy dispuesto a aceptar que las generaciones futuras tienen derechos y estoy sujeto a un deber de respetar los derechos de las personas que todavía no existen, que no han nacido? Porque si no, si estoy sólo preocupado por mis propios derechos y los derechos de mis conciudadanos, entonces todo lo que me preocupa es que ahora exista un medio ambiente sano. Y la sostenibilidad, según tengo entendido, es más que tener un medio ambiente menos contaminado en el presente. Los niños nicaragüenses están preocupados por esto y es uno de los temas que trabajamos con ellos. Por ejemplo, trabajamos en torno a reducir la fumigación de los cafetales con productos químicos tóxicos porque es perjudicial para ellos y para el medio ambiente. Hay un aspecto de sostenibilidad en esto pero la cuestión está mucho más centrada en el medio ambiente actual. Está la cuestión del medio ambiente saludable, ahora, y luego está la cuestión en el futuro. Así que creo que esta idea de la sostenibilidad requiere que las personas desarrollen una ética de compromiso hacia ella, y requiere una capacidad de aceptar la importancia de las futuras generaciones, no sólo con una perspectiva egoísta del presente. Es como ampliar la capacidad de incluir a otros en el "nosotros". Desde esta perspectiva sobre la evolución humana, el desarrollo comienza con la defensa de la tribu contra todos los demás, y luego la tribu se expande y se convierte en el Estado-nación. El patriotismo es defender el Estado-nación contra todas las demás naciones, y entonces las naciones forman alianzas y tenemos una especie de movimiento para un mundo unido que dice que todos somos seres humanos, todos somos una misma entidad. En este escenario no tiene sentido pensar en términos de "nosotros" y "ellos" nunca más. Lo que estamos diciendo incluso va más allá, todos los seres humanos en el mundo ahora y todos los que lleguen en el futuro tienen derechos, y todos forman parte de la humanidad. Así que sí que estoy comprometido con la sostenibilidad porque pienso de esta manera.

AW: Pensar así es probablemente un punto de vista radicalmente diferente para muchos niños y niñas.

HS: El trabajo con la niñez puede posibilitar la apertura de espacios en los que este tipo de ideas puedan ser planteadas. No sería imposible hacerlo con niños y niñas, porque para ellos fantasear acerca de mundos futuros es ...

AW: ...Sí, les encantan imaginar lugares divertidos donde estar.

HS: ... Y para la mente profesional, fantasear con el futuro es una actividad, pero ¿Qué importa? Por el momento es sólo una imagen en mi mente, ¿Qué importancia tiene?

¿Es justo? Puedo imaginar un mundo contaminado, sin océanos ni tierras limpias ni recursos no contaminados. También puedo imaginar un mundo con naturaleza en abundancia, con recursos renovables y otras cosas parecidas. ¿Esto importa?

AW: Es interesante para mí porque haciendo estas preguntas puedo volver atrás y decir: "¿Cómo debería ser el colegio si lo pensamos en esos términos?" Creo que el tipo de cosas que he estado haciendo parecen más bien herramientas que un enfoque en el diseño real de un colegio. Casi he creado una herramienta de enseñanza, pero no lo he hecho en un proceso que indague en "¿cómo puedo interpretar esto o cómo puede ser interpretado por los arquitectos?"

HS: Sí, puedo entenderlo. Con el fin de tomar decisiones informadas, lo que yo llamaría decisiones sabias, sobre cualquier cosa, uno tiene que conocer el tema: la decisión se construye a partir de la información. Así pues, si queremos que los niños y niñas participen en la toma de decisiones de cualquier tipo, si queremos que ellos adopten decisiones informadas, cualquiera que sea el tema sobre el cual queremos que decidan, tenemos que informarles acerca de él. Juntos necesitamos adquirir información o acumular conocimiento. Este es sin duda uno de los factores de éxito en el Programa de Consultoría Infantil que desarrollamos aquí en el Reino Unido hace algunos años. Si los niños y niñas eran llevados para hacer de consultores, por ejemplo, en la gestión de una importante galería de arte, necesitaban primero ser informados sobre galerías de arte, porque se trataba de niños y niñas de clase trabajadora. Les reclutábamos en centros de actividades extraescolares o ludotecas y no eran niños y niñas que visitaran habitualmente las galerías de arte, porque la dirección de la galería quería este tipo de niños y niñas como consultores para ampliar su visión. Por lo tanto, se trataba de niños y niñas que, para empezar, tenían muy poco conocimiento acerca de las galerías de arte. Ellos quizás habían realizado alguna visita escolar antes, pero nada más, así que iniciaríamos por socializar los conocimientos y las ideas que ya tenían sobre las galerías de arte. Dibujaron las cosas que ellos ya asociaban con galerías de arte.

Luego organizaríamos visitas a galerías de arte, pero no a la galería donde ellos iban a realizar la consultoría, porque hasta que uno tenga un marco de comparación, ¿cómo va a dar recomendaciones sobre como se podría hacer una galería más amigable para los niños? Por lo tanto, hubo todo un proceso en el que los niños y niñas se informaron del tema, aprendieron mucho sobre galerías de arte y luego pudieron visitar la nueva City Art Gallery – o el Victoria and Albert Museum, que era otro de los proyectos que hicimos – y reconocer todo lo que era malo desde el punto de vista de niños y niñas como usuarios. El punto importante aquí es que si queremos que niños y niñas participen en la toma de decisiones acerca del diseño de escuelas sostenibles, tienen que ser informados primero acerca de la sostenibilidad. Entonces, ¿cómo vinculamos ambas cosas? Un proceso a través del cual los niños y niñas adquieran conocimientos y comprensión de la sostenibilidad y, a continuación un proceso mediante el cual sean capaces de aplicar ese conocimiento a las decisiones que es necesario adoptar. No tendría sentido hacerles preguntas sobre sostenibilidad en el diseño de las escuelas, si no se les ha informado antes acerca de lo que entendemos por sostenibilidad y por qué es importante. Así que necesitas una herramienta pedagógica general. En mi ejemplo fue la comparación con otras galerías de arte. Esta herramienta permitía a los niños y niñas reflexionar sobre: "¿Qué pensamos de éste lugar? ¿Cómo puede

compararse con este otro? Y luego, comparando los dos, ¿Qué es lo que hay que hacer aquí para mejorar?”.

En el caso del diseño de escuelas sostenibles, supongo que habría que llevar a los niños y niñas para que vean edificios sostenibles; mostrarles ejemplos de edificios y espacios que se consideran un ejemplo de sostenibilidad, ya que los niños y niñas aprenderán mucho más si ven este tipo de cosas que si simplemente les preguntas lo que significa la sostenibilidad para ellos. Tienen que ver casas que tienen emisiones cero de dióxido de carbono y escuchar a personas que expliquen por qué esto es bueno. Este tipo de trabajo es probablemente mucho más fácil de hacer en Nicaragua, porque los niños y niñas viven en un ambiente rural donde la naturaleza está por todas partes y está integrada en sus vidas y en sus juegos. Está el ambiente de la finca, del bosque y el ambiente forestal, y son muy conscientes de ello. Esto da un buen punto de partida para reflexionar sobre esto, ya que conocen el medio ambiente natural por la experiencia directa que tienen de él y se puede pasar a la fase de reflexión directamente. No hay que llevarlos a un “parque de safari” o lo que sea que se hace aquí. Supongo que en las zonas urbanas del Reino Unido, los niños y niñas crecen solo conociendo los entornos urbanos y la ciudad. Es mucho más difícil conseguir que piensen en ambientes sostenibles y cómo esto se relaciona con el resto del mundo.

AW: Cuando les hablas a los niños de aquí del medio ambiente, lo primero que te cuentan son historias acerca de sus mascotas o de tener mascotas en el colegio, es lo primero que suele salir en la conversación.

HS: Esto es totalmente cierto. Y es una de las diferencias con Nicaragua. Los niños y niñas crecen allí rodeados de animales. Los animales están por todas partes y todo tipo de ganado vaga libremente por el pueblo, mientras que aquí, incluso si llevas a los niños a una granja, no se les permite tocar nada. Está prohibido que los animales estén cerca de los niños y la mayoría de las granjas de aquí los horrorizarían porque son granjas de cría intensiva, son explotaciones intensivas. Mientras que en Nicaragua, los niños suelen ver a los cerdos deambulando por las calles, y también el ganado y los pollos. Están acostumbrados a evitar las serpientes y los escorpiones en el bosque. Están habituados a ver la belleza de las mariposas, los pájaros de colores y todas las flores que los rodean. Así que no ven las mascotas como una prioridad.

Esto nos ofrece un buen punto de partida, ya que se puede explorar con niños y niñas las relaciones entre animales y seres humanos en el mundo. Y el mantenimiento de animales de compañía es, sin duda, una parte de esto aunque no es un ejemplo ideal de relación.

Yo prefiero relacionarme con los animales en su estado libre; que ellos vivan en su ambiente y si nosotros queremos verlos, los visitamos en ese ambiente con mucho cuidado y respeto, en vez de traerlos al nuestro y encerrarlos en jaulas.

Yo no prohibiría a los niños y niñas tener mascotas, pero las usaría como un escalón, parte de un proceso para empezar a investigar otras formas en que ellos

puedan relacionarse con la vida silvestre. Que los niños te digan que les gustaría tener mascotas en la escuela puede usarse como un trampolín para ir más allá. Puede servir para abordar muchos temas. Un problema es el tiempo que uno tiene para hacerlo. Alguien me preguntó ayer en una conferencia donde presenté mi investigación reciente (Shier, 2008), "¿Qué es lo más importante que ha salido de su investigación sobre la participación infantil?", y yo tuve que pensarlo porque era algo en que no había reflexionado. Le hablé entonces de la tensión entre la participación como un evento aislado, como actividades a corto plazo y la participación como un proceso de desarrollo a largo plazo, como un proceso de aprendizaje. Gran parte del trabajo de que me hablaron en el Reino Unido y las respuestas a mis preguntas investigativas giraron en torno a la siguiente cuestión: "Se nos pide hacer una consulta, estamos contratados para hacer una consulta, esta consiste en un informe que tiene que estar listo en una fecha límite y que tiene un presupuesto determinado para hacer tres talleres con una cantidad 'x' de niños y niñas". Así que el trabajo está limitado por los productos. Pero en Nicaragua se trata de facilitar un proceso de aprendizaje permanente donde los niños aprenden a reconocerse a sí mismos como parte de una comunidad y de una sociedad, para tener un papel en ella y participar, comprender la realidad donde viven e incidir en las decisiones que van a afectar esa realidad, y esto continúa durante años.

Así que para mí, si hay una contradicción o tensión que destaca, es esta idea que tienen las personas en el Reino Unido que desean trabajar en el proceso a largo plazo de convertir a los niños, niñas y adolescentes en ciudadanos activos. Y la pregunta es si se está trabajando para que los niños y niñas se vean a sí mismos como ciudadanos activos o simplemente se les está ofreciendo un taller para tomar una decisión. Y me imagino que tú te encuentras a menudo en esta situación porque eres una persona llegada de afuera, no perteneces al colegio, ni siquiera perteneces al equipo de arquitectos, por lo que tienes que trabajar con plazos específicos y tienes que presentar resultados al final de los mismos. Puedes tener la esperanza de que tu trabajo ayude a sembrar las semillas o al menos contribuir de alguna manera a que los niños y niñas se conviertan en ciudadanos activos y participativos en el futuro, pero nadie te lo puede garantizar porque está fuera de tu ámbito de competencias.

AW: Sí, por supuesto. ¿Has alguna vez hecho un trabajo donde los niños y niñas han querido actuar o hacer teatro? Porque esto me ha sucedido a mí con algunas chicas que han querido asumir mi rol como investigadora, y actuar y crear un vídeo documental. Es lo que querían hacer. Me pareció sorprendente, sobre todo porque lo desarrollaron todo ellas mismas. Yo sentía que era una cosa maravillosa que querían hacer.

HS: Este tipo de cosas las hacemos todo el tiempo en Nicaragua, pero estoy tratando de pensar en un ejemplo donde haya sido una iniciativa de los niños y niñas. Este es un método reconocido y valorado en Nicaragua. Lo llamamos "sociodrama" (en inglés "role-play": juego de roles) y los niños y niñas son con-

scientes que es una buena manera de explorar y expresar ideas, de compartir, mirando las cosas desde un punto de vista distinto. Por lo tanto, cuando hacemos diseños metodológicos para los talleres, a menudo proponemos el sociodrama como una de las maneras de analizar un tema. Reflexionando sobre cómo los niños y niñas pueden responder a las situaciones de violencia familiar, por ejemplo, una alternativa es representar a través del sociodrama una situación que es típica, si no en su familia, al menos en una casa que ellos conocen, explorar las maneras en que los niños y niñas pueden intervenir en esa situación, y luego hacer una nueva actuación donde alguien intenta introducir un cambio. También hemos utilizado esta técnica en los trabajos sobre equidad de género. Así que sí, creo que hay una feliz coincidencia entre nuestras ideas de metodología educativa y el hecho de que los niños y niñas disfrutan de este tipo de actividad. Creo que tengo también algunos ejemplos de cómo los niños y niñas pueden iniciar esto. Nosotros utilizamos el teatro como una parte importante de nuestro trabajo: grupos de teatro infantil, donde desde el principio los niños y niñas vienen porque están interesados en la idea de participar en un grupo de teatro y luego proponen obras que están basadas en experiencias comunes y compartidas de la vida real en torno a las que les gustaría trabajar.

AW: ¿Entonces ellos crean por sí mismo la obra de teatro, improvisándola?

HS: Sí, exactamente. El proceso consiste en formar un grupo para analizar alguna problemática de la comunidad. En este momento, tenemos un proyecto de participación infantil en torno a la prevención de la violencia, y los niños y niñas escogen los aspectos en los que consideran pertinente trabajar; contando historias que han pasado en la vida real. Ellos deciden cuánto quieren compartir, y a veces esto puede llegar a ser muy difícil, ya que los niños que sufren violencia a veces desean hablar de esto por primera vez y quieren representarlo en la obra. Una vez que se han compartido muchas ideas, se empieza a armar un guión, utilizando no la historia de una persona específica, sino una historia inventada que incorpora las de varias personas que han sido juntadas, de modo que cuando se presenta la obra, nadie se siente aludido directamente. Improvisando escenas, poniendo esas escenas juntas, finalmente ellos obtienen un texto que pueden aprender de memoria para presentar la obra. Hemos tenido mucho éxito con esta manera de trabajar desde que comencé a trabajar allí. Empezando en pequeñas comunidades, algunas de estas obras han sido adaptadas después a nivel nacional e internacional. Yo personalmente no trabajo el área del teatro, pero admiro mucho a mis compañeros/as trabajadores del teatro y a los niños y niñas que trabajan en esto.

Hay también otras formas de expresión creativa. Por ejemplo, yo uso mucho el dibujo.

AW: Sí, desde la perspectiva de un arquitecto, asumo que todos los niños dibujarán, pero me doy cuenta cuando algunos dicen: "Quiero escribir una historia", o las chicas quieren crear una pequeña obra de teatro, que no todo el mundo quiere hacerlo.

HS: Eso está bien. El dibujo es una cosa fácil de sugerir, y si tienes un entorno donde los niños y niñas sienten que pueden hacer sugerencias – lo cuál no sucede en un aula de clase típica – las harán. Así que hay que abrir ese espacio para que ellos no sientan que se les está imponiendo qué hacer. Les ofreces dibujar, pero el dibujo a menudo conduce a la pintura de un mural, que es una forma de arte muy importante en Centroamérica. Por eso también tenemos talleres de muralismo y otras actividades creativas.

AW: ¿Ellos alguna vez han construido algo? ¿Algo del trabajo que han hecho ha terminado en un espacio construido?

HS: ¡Una idea interesante! No que yo sepa, no. Nada que yo pueda recordar más grande que un gallinero. Donde estamos apoyando a los jóvenes en el aspecto económico, a los que han dejado la escuela y están pensando que la única manera en la que van a poder ganarse la vida es emigrando a la ciudad o tratando de irse a Costa Rica. Les ayudamos a organizarse, les proporcionamos herramientas, clavos y alambre y otras cosas para ayudarles a construir un gallinero, lo que les permite instalar una granja de aves y producir y vender huevos. Así que el gallinero es lo único que estamos ejecutando y esto no es exactamente arquitectura, ¿verdad? La primera vez que fui a Nicaragua, hubo un proyecto de construcción de viviendas, pero era completamente diferente. Después del huracán Mitch (1998), una gran parte de los hogares en Nicaragua resultaron arrasados por inundaciones repentinas, dejando miles y miles de personas sin hogar. Hubo un gran flujo de ayuda internacional para reconstruir las poblaciones de la forma más rápida y barata posible. Así, cualquier organización con una presencia en la comunidad fue animada a participar. Organizaciones como CESESMA establecieron programas de construcción de viviendas, para ayudar a la población a construir casas prefabricadas simples, pero esto no tenía nada que ver con la educación de los niños y niñas. No había arquitectos, sólo casas prefabricadas levantadas de forma rápida y barata con cantidades de dinero extranjero destinadas para este fin, eso fue todo. Ahora no hacemos más este tipo de trabajo – hasta el próximo huracán, supongo...

...

Educar a la gente acerca de la sostenibilidad, para mí, viene de una cuestión ética, de las ideas éticas sobre la naturaleza de los derechos humanos. Y la otra cuestión es involucrar a los niños y niñas en la decisión de trabajar por la sostenibilidad; y no se puede hacer lo segundo sin hacer lo primero. A mí me suena que lo que estás haciendo es tratar de fusionar ambas cosas, y buscar la manera correcta de hacerlo, pero lo que yo quiero es enseñar a estos niños y niñas lo que es la sostenibilidad desde un punto de vista ético y no simplemente como una mera cuestión ecológica. Es convencerles de la importancia que tiene para ellos y en segundo término animarlos a que participen activamente en la promoción de la sostenibilidad, por ejemplo, trabajando con los arquitectos para garantizar la sostenibilidad del medio ambiente construido. Esto es probablemente un desafío difícil, pero que en sí mismo se justifica. No podemos simplemente preguntar a los

niños y niñas qué es lo que quieren en términos de sostenibilidad si no saben de qué estoy hablando, pero yo no quiero simplemente predicar mis valores a ellos porque ellos tienen derecho a descubrir sus propios valores. Supongo que este enfoque que tengo es lo que en términos educativos se llama enfoque constructivista. Una construcción del conocimiento, una construcción compartida y colectiva de los conocimientos es algo muy latino: no se trata de conocimientos individuales sino de compartir conocimiento. Nosotros partimos reflexionando con los niños y niñas sobre la realidad de su vida cotidiana. Creamos el espacio para reflexionar sobre esto y vemos cuáles son los temas, los retos y los problemas. A continuación, la tercera fase es la búsqueda de explicaciones, lo que algunos llaman teoría. Se trata de una forma estructurada de pensar que explica por qué mi vida es así, por qué tengo este problema en mi comunidad, esa es la teoría. Una vez que sabes esto, que tienes una explicación, estás listo para actuar, para cambiar las cosas, que te lleva a otra fase, la de la acción. Este es el ciclo de aprendizaje vivencial (Kolb, 1984), que es muy conocido, y que hemos adaptado a nuestra situación (Shier, 2009). Así que todo nuestro trabajo sigue este tipo de idea, y funciona bien con lo que estamos haciendo, porque nosotros no enseñamos a los niños y niñas lo que es la sostenibilidad, ellos exploran el medio ambiente en que viven, se identifican con algunas de las grandes problemáticas que hay en ese medio. Y sólo en ese momento quizás puedes intentar ampliar sus conocimientos y les puedes hablar acerca de las emisiones de CO₂ (que no pueden ver, obviamente). Así que pueden aprender acerca de algunas de estas cosas, y reflejarlas en su realidad. Llega un punto en el que puedes ofrecerles datos y explicaciones de todo esto, basándolas en su reflexión, en su realidad, por lo que no les estás predicando, les estás ofreciendo una explicación de lo que es real para ellos. Sólo después de esto, ellos estarán listos para empezar a pensar sobre qué se debe cambiar: "¿Cómo podemos intervenir, ya que entendemos lo que es una escuela sostenible y por qué tener una escuela sostenible sería positivo para nuestra vida, para nuestra realidad? Entonces podemos pensar qué hacer, y una cosa que sí podemos hacer es hablar directamente con los arquitectos que diseñan nuestras escuelas. Por ejemplo, queremos saber de qué manera proponen realizar la calefacción de la escuela".

AW. Muchas gracias.

Referencias

(Este es la lista de referencias del artículo original. Por lo tanto casi todas refieren a documentos en idioma inglés)

Arnstein, S. R., "A Ladder of Citizen Participation", *Journal of the American Institute of Planners* 1969 (35), 216–224.

Driskell, D., Bannered, K. & Chawla, L., "Rhetoric, Reality and Resilience: Overcoming Obstacles to Young People's Participation in Development", *Environment and Urbanisation* 2001 (13:1), 77–89.

Freeman, C., Nairn, K. & Sligo, J., "Professionalising' Participation: From Rhetoric to Practice", *Children's Geographies* 2003 (1:1), 53–70.

Graham, A., Whelan, J. & Fitzgerald, R., "Progressing Participation: Taming the Space Between Rhetoric and Reality", *Children, Youth and Environments* 2006 (16: 2), 231–247.

Hart, R. A., *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* (Innocenti Research Centre: Florence: UNICEF, 1992).

Hart, R., *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care* (New York: UNICEF; and London: Earthscan, 1997).

Kolb, D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (New Jersey: Prentice-Hall, 1984).

Shier, H., "Sailing the Seven Cs: A Child's Journey into the Future", in *A Child's Journey into the Future* (Sydney: Network of Community Activities, 2001).

Shier, H., "Pathways to Participation Revisited: Learning from Nicaragua's Child Coffee-Workers", in B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (Abingdon: Routledge, 2009).

Shier, H., "Children as Public Actors: Navigating the Tensions", in *Children and Society* (24) 24-37.

UN Convention on the Rights of the Child, Article 12.

Anexo⁵

"Exploring Logo in Children's Play: A Playworker's Perspective", *Early Child Development and Care* 1991 (69), 91–97.

"The Children Act and Qualifications in Playwork with School-Age Children", *Care Standard* 1993 (1: 5), 18–19.

"Asian Children Play: Working Towards Equal Opportunities for Asian Children in the UK" (with Haki Kapasi), *International Play Journal* 1994 (2), 107–117.

"The Child's Right to Play", *Mailout* 1994 (August/September), 22–24.

"Rights of the Child", *The Leisure Manager* 1995 (April), 14–15.

"Article 31, Play and the Arts, Learning from the UK Experience", in M. Guddemi, T. Jambor & A. Skrupskelis (eds.), *Play, an Intergenerational Experience* (Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association, 1996).

"Race Equality and Cultural Awareness in the USA", *HAPA Journal* 1996 (16), 16-19.

"Letting the Kids Set the Agenda" *Mailout* 1997 (October/November), 10–11.

"Living with Landmines: A Community Arts Approach to Mine Awareness in Kurdistan /Northern Iraq", *Mailout* 1998 (February/March), 10–11.

⁵ Todos los recursos mencionados en este anexo son escritos por Harry Shier. Muchos de los recursos están disponibles en-línea, y estos, así como unos materiales adicionales inéditos, se pueden acceder a través de la página web personal de Harry Shier, donde también se encuentran recursos en español no incluidos en este anexo:

www.harryshier.110mb.com

- "The Right to Play, a Global Issue", *Playwords* 1998 (1), 16–17.
- "Can Young Children Have a Say in National Policy-Making?" *Let's Play* 1998 (7), 7–9.
- "The Right to Play, a Global Issue: Living with Landmines in Kurdistan/Northern Iraq" in M. Guddemi, T. Jambor & A. Skrupskelis (eds.), *Play in a Changing Society* (Little Rock, AR Southern Early Childhood Association, 1999).
- "Consulting Children", *Arts Business* 1999 (28), 5–6.
- "Letting Children Have their Say", *Play Matters* 1999 (23), 10–11.
- "What We Really, Really Want", *Playwords* 1999 (10), 18–20.
- "Guidelines for Effective Participation", *My Name is Today* 1999 (VII: 1), 20–24.
- "Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations", *Children and Society* 2001 (15), 107–117.
- "Sailing the Seven Cs: A Child's Journey into the Future" (Keynote address by Harry Shier to the Network of Community Activities' biannual conference, New South Wales, Australia, May 2001), in *A Child's Journey into the Future* (Sydney: Network of Community Activities, 2001), 5–8.
- "Empowering Young Workers in the Coffee Industry, the Example of CESESMA", *Rapport* 2002 (March).
- "Pathways to Participation Revisited", *Middle School Review* 2006 (2), 14–19.
- "The Right to Play in Nicaragua", *Playwords* 2008 (37), 12–15.
- "Play and Risk in Nicaragua", *Playrights* (International Play Association) 2008 (2:8), 9–10
- "Constructing Active Citizenship: Interacting Participation Spaces in the Participation and Organisation of Children and Young People as Active Citizens in Nicaragua", paper presented at the seminar *Active Citizenship in Central America: Twenty First Century Challenges* at Dublin City University, 7–8 November 2008.
- "Retomando los Caminos Hacia la Participación: Aprendiendo de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores del Café de Nicaragua", *Medio Ambiente y Urbanización* (Argentina) 2008 (69:1) 67–82.
- "Pearl Lagoon, a Playworker's Dream", *Ip-Dip Magazine* 2008 (3), 24–25. (Article based on a presentation given at the Play Education meeting in Wolverhampton, England, October 2007).
- "Children as Public Actors: Navigating the Tensions", *Children & Society* 2009. (24) 24–37.
- "Children and Young People as Active Citizens: A Practitioner's Guide to Navigating the Tensions", in V. Harris *et al.* (eds.), *Understanding Partnership Working* (University of the West of England: Bristol, 2009: This is an abridged, practitioner-orientated version of the above; also includes a reflection exercise).
- "Pathways to Participation Revisited: Learning from Nicaragua's Child Coffee Workers", B. Percy-Smith & N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (Abingdon: Routledge, 2010), 215–230.