



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**HACIA UNA ESCUELA PARTICIPATIVA: ESTUDIO
CUALITATIVO DE BUENAS PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN
DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y
SECUNDARIA**

TESIS DOCTORAL

AUTOR

DANIEL GARCÍA PÉREZ

DIRECTOR

IGNACIO MONTERO GARCÍA-CELAY

MADRID, 2014

Esta tesis doctoral ha sido realizada gracias a una ayuda para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación del gobierno de España
(Octubre 2010-octubre 2014)

A Jara, y a Julia

AGRADECIMIENTOS

Nunca te entregues ni te apartes

junto al camino nunca digas

no puedo más y aquí me quedo.

“Palabras para Julia”, José Agustín Goytisolo

La tesis ha sido un camino largo que, como todo, ha tenido sus momentos buenos y sus momentos malos. Algunas veces me sentía como Sísifo, subiendo una enorme roca por una colina para ver que, al final del camino, la roca se caía y había que volver a empezar. Otras he sentido lo contrario. Poco a poco he alcanzado un equilibrio, he ido superando esas etapas más inciertas y he conseguido tomarme la tarea con una calma, paciencia y perspectiva razonables. Esto no habría sido posible de no ser por aquellas personas con las que he vivido el día a día, que han sido mi soporte, y por todas aquellas que de una u otra forma han aportado su grano de arena y de las que siempre he podido aprender algo.

Por supuesto, todo esto empezó por mi director. Nacho, si no hubiese sido por ti no habría podido hacer esta tesis. Poco tiempo después de conocernos en un viaje a Asturias, con tu pequeño concierto de guitarra que siempre recordaré, me propusiste pedir una beca predoctoral contigo para hacer la tesis. Aceptaste el reto de introducirte y dirigirme en una investigación sobre un tema en el que no habías trabajado antes. Yo confiaba en tu capacidad y en tu criterio para embarcarme contigo en algo así y creo que no me equivoqué. Espero que tú también sientas que acertaste con la propuesta. Fuera del ámbito laboral, hemos compartido mucho en el terreno personal y he podido apreciar tu calidad como persona. Por ello y por mucho más te estoy agradecido.

También hay varias personas de la facultad a las que debo agradecer sus aportaciones en estos años. A Elena Martín, cuyas clases marcaron un antes y un después en la carrera y en mi interés por la educación. A Alberto Rosa, por haber sido mi tutor para la primera ayuda de posgrado que recibí. A Josetxu Linaza, por su cercanía y por remover mar y tierra cuando hizo falta. A Tino Blanco, porque sus clases

me hacían pensar. A David Poveda, porque sus orientaciones me sirvieron para conocer gente y caminos para seguir. A Orfelio León, por sus cursos y, también, como Beatriz Gil, Juan Botella, Jesús Garrido, Hilda Gambara, Carmen Ximénez y Manuel Suero, por su apoyo durante mi docencia.

A las comunidades educativas de Palomeras Bajas, La Navata, Madrid Sur y Siglo XXI, por haber aceptado el proyecto y por haberme acogido en su vida diaria. Por su compromiso, sus ideales y su esfuerzo. Su trabajo es lo que da sentido y significado al contenido de esta tesis.

A la gente del CREA, que me acogieron con tanta atención en la estancia; por permitirme conocer y aprender tantas cosas de su trabajo y de su forma de trabajar, por llevarme a conocer la experiencia de comunidades de aprendizaje y por su compromiso ético.

A la gente de la asociación de vecinos Valle-Inclán, por su trabajo y por todo lo que he podido aprender ahí sobre democracia y participación y, en especial, a Sergio y Natalia, por su singularidad y por ser tan buenas personas.

A las familias Calfuqueo, Ancán y Paineñil y a toda la gente del Budi, porque a pesar de todas las injusticias siguen en pie. En la escuela Kom Pu Lof de Llaguepulli conocí un gran ejemplo de proyecto comunitario y una muestra del gran valor de cambio y de vida que puede tener la escuela.

Debo dar las gracias a mis hermanos David y Javier, que me han ayudado cuando me ha hecho falta, y a mis padres, Santi y Lali, que siempre han confiado en mí y han hecho todo lo que han podido para que hoy pueda estar donde estoy. A mis tíos, que me han cuidado mucho, y a mis primos. A mi abuelo Juan, que falleció durante el periodo en el que he realizado la tesis y que fue una persona muy trabajadora. A mi abuela Eulalia, que aunque está ya muy mayor es todo un símbolo de la familia; nunca podré olvidar los pequeños detalles que rodeaban su vida.

A Samuel y Carmela por el cariño que me han ofrecido siempre. A Samuel le debo los planos de las aulas del estudio 1. A Marisa, también por su cariño y por toda la indispensable ayuda que nos ha dado estos últimos años.

A mis amigos del cole y a mis amigos y amigas de Candelario. Creo que después de haber compartido tantos años puedo permitirme no decir todos vuestros nombres y que aun así sintáis que también sois parte de esto.

A Manolo y Elena, por lo mucho y bien que nos han ayudado y acogido en estos años con Julia.

A mis amigos y amigas de la carrera. Roque, que me hizo arrancar e impulsarme por caminos que nunca antes había seguido. Fabián, que siempre le da un toque personal a las cosas. Bea, por ser tan empática y cariñosa. Álvaro, gran amigo y gran persona, alguien de quien no dejo de aprender cada vez que le escucho. Nata, inquieta, con afán de crecer personal y profesionalmente y de buscar conexiones en todo lo que hace.

Aunque llegaron un poquito más tarde, casi al final de la carrera o incluso después, hay otras tres personas que están ahí. Irene, por su buena disposición, por todo lo que nos ha ayudado desde que la conocemos, porque le da emoción a la vida. Edgar, con quien siempre es un placer reír, pensar y discutir. Angy, porque transpira y transmite un interés genuino por conocer.

En el último año de tesis he encontrado un espacio de encuentro, crecimiento e intercambio sobre nuestros trabajos y nuestras investigaciones cualitativas con mis compas del ECIC. Agradezco a Mariana su lanzamiento de la propuesta y todas sus aportaciones fruto de la claridad y organización de ideas. Irene, de quien admiro su compromiso y su temperamento. Willy, un gran fichaje para el seminario, con una pasión ejemplar por su labor como profesor. Mar, hermana académica, por su esfuerzo y su amor a aquello a lo que se dedica. Ana, por su capacidad y sus perspectivas. Jorge, otro fichaje, un incansable transformador pedagógico. Mirtha, gran persona, espontánea y muy reflexiva; es un gusto que esté aquí.

Casi desde el inicio de la beca encontré a mis compañeros y compañeras del aula PIF. Aunque nuestros trabajos son distintos e individuales, y podría parecer que estuviésemos ahí sólo para compartir espacio físico, la amistad, los buenos ratos que hemos tenido y su buena compañía han sido lo mejor del trabajo en la facultad. La

generación que salía cuando yo entré (Ernesto, las Lauras, Isa Cabrera, Cris, Elena, Guada...), nos legaron un espíritu y un buen ambiente que ha perdurado. Liria, Isa Carmona, Camino, Helena y Rocío, habéis dado una vida esencial al aula. Esther, que con tu discreto y silencioso trabajo tanto sostienes. Andrés, con tus abrazos de oso y tu bondad te has hecho simbólicamente con una mesa en el aula. César, eras quien nos acogías, luego polemizabas y también nos enseñabas muchas cosas. Carlos, desde la mesa de enfrente hasta el testafarro y el miradouro, puedo decir, sin lugar a dudas, que por haber estado ahí has hecho que estos años hayan sido mejores. Manolo y Lorena, gracias por vuestros sopapos en el club, por vuestro compromiso y por todo lo que me enseñáis.

Para terminar, tengo que dar las gracias a aquellas dos personas que son mi vida: Jara y Julia.

Jara, compañera del alma, compañera. Tu contribución intelectual directa e indirecta a esta tesis es enorme e incuestionable. Pero esto no se queda ahí, tú estás en mucho más. Con tu honestidad, hiciste algo que pocas personas pueden, saben o quieren hacer: me diste una bofetada cuando hizo falta (figurada, se entiende), y me empujaste para que saliese de un momento de apatía y de falta de rumbo. A lo largo de todo este tiempo me has dado siempre el punto de vista que me hacía falta para aclararme, me has comprendido en muchas cosas probablemente mejor que yo mismo (seguro que tú quitarías el “probablemente”) y me has animado para que siguiese adelante cuando no veía sentido. Eres la mejor persona con la que puedo compartir mi vida.

Mi querida Julia, a tu corta edad no eres consciente de toda la vida que me das y también de todo lo que has aportado a este trabajo. Muchas veces la gente se sorprende de la idea de compaginar una tesis con una hija. A mí esa duda me resulta un sinsentido. No tengo más que pensar en que cuando me veo bloqueado delante del ordenador puedo minimizar el documento y ver tu foto en el fondo de pantalla. Con tu nivel de actividad, y los periodos de falta de horas de sueño que he pasado, he llegado a afirmar muchas veces que cuando trabajaba en la tesis podía descansar un poquito. Yo eso lo veo como algo bueno, eso le da una dimensión real a las cosas. La tesis es

algo muy pequeñito comparado contigo. Con tu carácter inquieto, alegre, cariñoso y entrañable puedes hacer que cualquier día sea bueno sólo por poder verte o pensar en ti. Eres sin duda una razón y un impulso para no entregarse ni quedarse parado en el camino. Gracias a ti sí puedo más y no diré aquí me quedo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
PRÓLOGO: SOBRE EL AUTOR Y LA TESIS	3
SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN TEÓRICA	
Presentación	9
CAPÍTULO I.	
MARCO CONCEPTUAL: PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA ESCOLAR	
1. La democracia en la escuela y el papel de la participación	15
2. Propuesta de aproximación conceptual a la participación en la escuela	16
2.1 Diálogo	18
2.2. Toma de decisiones	19
2.3. Acción	21
3. Niveles, contextos, regulación y forma de la participación	21
3.2. Niveles y contextos de participación	22
3.3. Regulación de la participación	23
3.4. Forma de participación	24
4. Participación guiada: el complejo papel del profesorado.	24
5. La participación y la cultura de centro	27
CAPÍTULO II.	33
POLÍTICAS, LEGISLACIONES EDUCATIVAS Y VOCES A FAVOR DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA	
1. La participación en la escuela en la Unión Europea	33
2. La participación en la legislación educativa española	36
3. Tradiciones y movimientos de escuela que promueven la participación.	40
3.1. Movimientos de voz del alumnado	40
3.2. Escuelas inclusivas y comunidades de aprendizaje.	42
3.3. Educación ciudadana y movimientos de escuelas democráticas.	43
3.4. El modelo de escuela de las Just Community	45
CAPÍTULO III.	51
MARCO DE JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVO GENERAL DE LA TESIS	
1. La importancia de la participación del alumnado	51
1.1. Argumentos instrumentales: beneficios de la participación del alumnado sobre otros objetivos	52
1.2. Argumentos intrínsecos: el valor inherente de la participación	55
2. Las carencias en la participación y los efectos del currículum oculto	57

3. ¿Sabemos qué hacer para que la escuela funcione de forma participativa? Presentación del objetivo general de la tesis	61
CAPÍTULO IV.	69
FUNDAMENTACIÓN DEL MÉTODO Y REFLEXIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
1. Pragmatismo, producción de conocimiento e investigación educativa	69
2. Aproximación al objetivo de la tesis mediante el estudio cualitativo de casos	76
3. Los límites de la observación participante y la participación del investigador: algunas consideraciones éticas del trabajo de campo	78
4. Criterios de transcripción y de uso de citas literales en los estudios empíricos	82
SECCIÓN 2: ESTUDIOS EMPÍRICOS	
CAPÍTULO V.	
ESTUDIO 1: ESTUDIO DE CASOS DE DOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
1. Objetivos del estudio	91
2. Método	92
2.1. Selección, acceso y permanencia en los centros	92
2.2. Presentación de los casos	93
2.2.1. El Colegio de Educación Infantil y Primaria Palomeras Bajas	93
2.2.2. El Colegio de Educación Infantil y Primaria La Navata	96
2.3. Técnicas de recogida de datos	100
2.3.1. Observación participante con entrevistas informales	101
2.3.2. Entrevistas en profundidad	102
2.3.3. Análisis de documentos	103
2.3.4. Otras técnicas	104
3. Resultados	104
3.1. Procedimientos seguidos para el análisis de datos y estrategias de triangulación	105
3.2. Estructuras de participación del alumnado	108
3.2.1. De la clase al centro: las asambleas de clase	108
3.2.2. Del centro a las clases: asambleas de estudiantes y gestión económica cooperativa	117
3.3. En la clase	121
3.3.1. Distribución del aula	121
3.3.2. Tareas y responsabilidades	126
3.3.3. Metodologías participativas	127
3.4. Más allá de las clases: medios de comunicación del alumnado	132
4. Conclusiones del Estudio 1	133

CAPÍTULO VI.

ESTUDIO 2: ESTUDIO DE CASOS DE DOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Objetivos del estudio	141
2. Método	142
2.1. Selección, acceso y permanencia en los centros	142
2.2. Presentación de los casos	144
2.2.1. Instituto de Educación Secundaria Madrid Sur	144
2.2.2. Colegio Siglo XXI	151
2.3. Técnicas de recogida de datos	154
2.3.1. Observación participante con entrevistas informales	156
2.3.2. Entrevistas en profundidad	157
2.3.3. Análisis de documentos	158
2.4.4. Grupos de discusión	158
2.4.5. Otras técnicas	161
3. Resultados	162
3.1. Procedimiento seguido para el análisis de datos y estrategias de triangulación	162
3.2. Elementos de participación	167
3.2.1. El espacio de tutoría	167
3.2.2. Enseñanza activa	170
3.2.3. Proyectos de los centros	173
3.2.4. Participación formal	181
3.3. Retos en la participación del alumnado en los centros estudiados	182
3.3.1. Clases sin voz	184
3.3.2. Participación formal y representación poco efectivas	185
3.3.3. Asuntos importantes en los que muchos no participan	188
3.3.4. Valoración general de los retos y propuestas de acción	189
3.4. Barreras y dificultades percibidas para la participación del alumnado	191
3.4.1. Barreras relacionadas con el alumnado y el profesorado	191
3.4.2. Barreras culturales/estructurales	197
3.5. La tensión sobre la transferencia de la responsabilidad y la participación guiada: el desajuste de expectativas como barrera	203
3.6. Revisión del informe por parte del personal de los centros	208
4. Conclusiones del Estudio 2	209

SECCIÓN 3: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO VII.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

219

REFERENCIAS	231
ANEXOS	
ANEXO I: Modelo de presentación del proyecto de investigación a los centros del Estudio 2.	247
ANEXO II: Esquema personal utilizado para guiar los grupos de discusión con docentes en el Estudio 2	249
ANEXO III: Esquema personal utilizado para guiar el grupo de discusión con delegados y delegadas del Colegio Siglo XXI	251
ANEXO IV: Actividad utilizada para iniciar la discusión sobre participación del alumnado en tutorías del IES Madrid Sur	253

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y PLANOS

<i>Figura 1:</i> Red conceptual de los procesos de participación del alumnado	17
<i>Figura 2:</i> Presentación del objetivo general de la tesis	63
<i>Figura 3:</i> Espacios y pasos de resolución de conflictos en los centros de Educación Primaria	112
<i>Figura 4:</i> Primeros pasos en el análisis del Estudio 2	165
<i>Figura 5:</i> Retos en la participación de los centros del Estudio 2	183
<i>Figura 6:</i> Descripción de las dificultades percibidas para la participación del alumnado relacionadas con el alumnado y el profesorado	192
<i>Figura 7:</i> Descripción de las barreras o dificultades culturales/estructurales percibidas por el profesorado	198
<i>Tabla 1:</i> Explicación y ejemplo de signos empleados en fragmentos literales	84
<i>Tabla 2:</i> Resumen de las técnicas de recogida de información empleadas y formas de registro en el Estudio 1	100
<i>Tabla 3:</i> Cuadro comparativo entre Junta de Alumnos de Palomeras Bajas y Asamblea de Representantes de La Navata	118
<i>Tabla 4:</i> Resumen de las técnicas de recogida de información empleadas y formas de registro en el Estudio 2	155
Prototipo 1 de plano de aula CEIP Palomeras Bajas y La Navata	123
Prototipo 2 de plano de aula CEIP Palomeras Bajas y La Navata	124
Prototipo 3 de plano de aula CEIP Palomeras Bajas	125

RESUMEN

La escuela es un espacio privilegiado para la transmisión y la construcción de la organización y los valores democráticos porque permite a la vez el ejercicio y el aprendizaje de la democracia y la participación. En esta tesis me centro en el estudio de la participación del alumnado, un componente fundamental de la democracia en la escuela. Entiendo la participación del alumnado como un conjunto de procesos – diálogo, toma de decisiones y acción- por el que los alumnos y las alumnas se hacen protagonistas de su educación.

A pesar de que hay razones de distinto tipo para considerar que la participación del alumnado es importante, investigaciones en distintos países señalan de forma recurrente que en la vida cotidiana de nuestras escuelas los procesos de participación están muy restringidos o son prácticamente inexistentes. A esto debemos sumarle que, aunque la necesidad de la democracia y la participación en la escuela están bien fundamentadas y están reconocidas formalmente a nivel político y legislativo en Europa, hay sectores del profesorado que no tienen claro su significado y sus implicaciones en la práctica y en la investigación no destacan las propuestas a este respecto. Por estas razones, este trabajo tiene como objetivo general responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se puede organizar y promover la participación del alumnado en la escuela? Para ello, he estudiado casos de escuelas de Educación Primaria y Secundaria que tienen buenas prácticas de participación del alumnado, con la intención de ilustrar posibles formas de actuar en los centros y abrir vías de reflexión sobre esta cuestión. Algunos ejemplos de prácticas que serán analizadas serán la creación de estructuras de participación estudiantiles a nivel de aula y de centro y el uso de metodologías participativas en el aula.

En definitiva, esta tesis indaga, mediante un constante intercambio entre la teoría y la práctica, sobre lo que implica que en la escuela los alumnos y las alumnas participen y sobre cuál es el significado de la participación.

ABSTRACT

School is an exceptional place for the transmission of democratic organization and values since it allows both the practice and the learning of participation. In this doctoral thesis I focus on the study of student participation as a main component of school democracy. I define it as a group of processes –dialogue, decision-making and action- that make pupils become authors of their own education.

Despite the fact that there are different reasons to support that pupil participation is a relevant matter, and that there is a political and legislative recognition of it in the European Union, several studies in different countries have showed very restricted participation processes in our schools. In addition, many teachers recognize they do not know the meaning or the implications of participatory principles in their practice. For these reasons, the general aim of this work is to study how pupil participation can be organized and promoted in schools. For this purpose, I have carried out a qualitative case study of Primary and Secondary schools with good participatory practices in order to illustrate possible courses of action and to open ways of reflection about this issue. Among the practices that have been analyzed we can find the creation of pupil participation structures in the classroom and the school and the use of participatory methodologies in the classroom.

To sum up, this thesis is an inquiry into the implications and the meaning of pupil participation through a constant dialogue between theory and practice.

PRÓLOGO: SOBRE EL AUTOR Y LA TESIS

Las investigaciones cualitativas asumen que las ideas, valores y pensamientos de los investigadores y las investigadoras influyen de manera notable en el proceso de investigación. La realidad social es interpretada a través de los filtros personales de quien investiga y, por ello, se considera que reflexionar sobre la postura propia es un requisito fundamental para asegurar la calidad de la investigación y favorecer la transparencia de los datos producidos (Creswell, 2013; Flick, 2007; Merriam 2009). Por estas razones, presento este prólogo en el que intentaré responder a preguntas como las siguientes: ¿Quién ha escrito esta tesis? ¿Con qué propósito? ¿Cuáles eran sus inquietudes y cuál es su relación con los temas tratados en ella? Con esto pretendo facilitar que el lector se haga una idea de los sesgos y opiniones personales que han podido afectar a esta investigación a lo largo de todo su proceso, desde su planteamiento inicial hasta la redacción del informe final, pasando por la recogida y la interpretación de los datos. Concentro aquí gran parte de estas ideas para no convertir el texto en algo que me haga referencia constantemente, aunque en algunos momentos pueda resultar oportuno aclarar brevemente mis posiciones.

¿Cómo surgió la idea de estudiar la participación del alumnado en Educación Primaria y Secundaria? A pesar de que tenía ya inquietudes anteriormente, puedo marcar una fecha y un dato que supusieron un hito en mi propósito por estudiar cómo era el funcionamiento de la democracia en la escuela. En el año 2009, la incorporación de Ángel Gabilondo al Ministerio de Educación y Ciencia llevó a la convocatoria de nuevas elecciones a Rector para la Universidad Autónoma de Madrid. En la segunda ronda de esas elecciones, la proporción de votantes dentro del alumnado (colectivo en el que yo figuraba en ese momento como estudiante de Doctorado) fue del 8% (agencias, 2009). Ese año yo había hecho una excepción en mi historia personal y me había preocupado por informarme sobre las elecciones, por conocer a los candidatos y asistir a un debate entre candidatos organizado en mi facultad. Me tomé en serio las elecciones considerando que afectarían a mi presente y mi futuro próximo en la universidad y pensaba que me había costado mucho llegar a esa conclusión que en principio podría parecer bastante obvia. Sin embargo, cuando consulté los resultados y vi la escasa cifra de participación estudiantil me di cuenta de que esta conclusión no era tan obvia para la inmensa mayoría del alumnado.

Desde luego hay muchas formas de valorar e interpretar ese dato del 8%. Podemos pensar que el alumnado de la UAM no tenía interés por el gobierno de su institución, que era apático y que lo único que deseaba era sacar sus asignaturas, pasárselo bien los fines de semana y a ser posible también a diario. Desde otro punto de vista podemos pensar que no se sentían representados en esa estructura o que no eran conscientes de que ese acto podía tener algún tipo de influencia sobre su vida en la universidad, o incluso que estaban desencantados por su escaso peso en las elecciones. Lo más razonable sería pensar que casi todas esas opciones y posiblemente otras más tuviesen su influencia. Aun así, creo que podríamos unir las todas y resumirlas en una sola: la carencia de cultura democrática en nuestra sociedad en general y en nuestro sistema educativo en particular. Veamos qué quiero decir con esto a partir de mi experiencia personal.

En el año en que se realizaron las mencionadas elecciones cumplía mi séptimo año en la Universidad Autónoma. Por aquel entonces no sabía qué órganos de decisión existían ni a nivel de la facultad ni a nivel de la universidad y no sabía qué estudiantes iban ahí ni qué papel tenían. Me suena que en mis primeros años en la carrera hubo algún tipo de elecciones, pero como no sabía de qué iba el asunto ni a quién debía votar ni siquiera pasé por las mesas. Estuve lejanamente vinculado a algunas de las comisiones de estudiantes que se formaron en la facultad como respuesta a la Ley de Ordenación de Profesiones Sanitarias, pero no sabía desenvolverse muy bien y no hice mucho a pesar de que el futuro de mis compañeros y compañeras que querían dedicarse a la clínica parecía estar en juego. Sentía una mezcla de confusión, vergüenza y pereza. En los tres-cuatro primeros años de la carrera de Psicología mantuve la boca cerrada en las clases por miedo a no sé sabe qué. Aun así, la cosa funcionaba, podía sacar adelante mis estudios, con notas moderadamente buenas, y la facultad y la universidad rodaban; no sabría decir hacia dónde, pero rodaban.

Esta historia universitaria era la continuación casi lógica de mi experiencia escolar. En mi colegio, un colegio concertado católico masculino al que asistí desde Preescolar hasta Bachillerato, ni mis compañeros ni yo fuimos consultados sobre ninguna cuestión. En clase rara vez se nos pedía hablar y, si se hacía, era para responder, mal que bien, a las preguntas lanzadas por el profesor sobre los ejercicios que nos había mandado. Yo nunca fui elegido delegado; una vez quedé cerca de serlo pero salió otro que sacaba mejores notas. La verdad es que tampoco me perdí nada. Mucho tiempo después, en 1º de Bachillerato, en una charla con nuestro tutor nos

preguntó por qué nadie quería ser delegado. No sabíamos qué decir y sin embargo era patente que un delegado ni pinchaba ni cortaba, sólo era alguien que le caía bien al profesor, que le hacía los recados y que representaba la autoridad cuando éste no estaba.

Es probable que esta historia ilustre una vivencia de muchas o gran parte de las personas que pasan por nuestro sistema educativo y es aquí donde volvemos a nuestro argumento sobre la falta de cultura democrática. ¿Cómo es posible que una persona pase 2 años de preescolar, 10 años de educación obligatoria, 2 años de educación postobligatoria, 5 años de carrera y 2 en el Doctorado y pueda acabar sin tener una mínima experiencia directa de lo que es participar ni tenga conocimiento de cómo funciona el gobierno de las instituciones en las que ha pasado tantos años y que han determinado tanto su vida? No es posible que una democracia que se tome en serio a sí misma no se preocupe por ofrecer a sus ciudadanas y ciudadanos una educación que le permita lograr unos objetivos mínimos en este sentido. En una institución con valores y procedimientos teóricamente democráticos no es admisible que la mayoría de los implicados sean meros receptores y no puedan decidir ni tener voz en lo que sucede.

Esta tesis es parte de un esfuerzo por romper con esta situación en dos planos. En el primer plano, el del interés general, la tesis es un intento por contribuir a que nuestra educación sea más participativa y democrática y, con ello, a tener una democracia mejor.

En el segundo plano, el del interés personal, la tesis es un esfuerzo por romper con una historia educativa que me ha enseñado a callar, a no tener iniciativa, a tener miedo a confrontar mis ideas y argumentos con otras personas en público, a aceptar que otros decidan por mí sobre mi vida sin mi conocimiento ni mi consentimiento. Sigo sintiendo esas barreras pero he empezado a participar en la vida social a través de distintas vías. A lo largo de los años que he trabajado en la tesis he hecho un esfuerzo por participar para mejorar mi entorno y defender lo que creo que es justo. Por ejemplo, he participado y simpatizado con movimientos sociales que han surgido recientemente (como el 15M o las mareas en defensa de la educación y la sanidad pública) y con otros que llevaban décadas funcionando (movimientos vecinales). El trabajo realizado en la tesis y estas experiencias en demandas democráticas han estado conectadas en mi vida y se han influido mutuamente.

Funcionar democráticamente es muy difícil. Las tendencias antidemocráticas son muy fuertes e incluso con las mejores intenciones democráticas se puede acabar adoptando formas de actuar opacas y que son reflejo de una concentración de poder

sobre unas pocas personas. Por ello la democracia es siempre un sueño, un ideal, un horizonte que nos debe guiar pero que a la vez deber ser real (Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010). Es una búsqueda que requiere del compromiso personal y colectivo por su mantenimiento y su cuidado.

La historia de esta tesis es la historia de un diálogo con personas que intentan hacer que sus centros educativos se comprometan con este horizonte y a su vez lo hagan algo vivo. Sus interlocutores hemos sido dos personas que pensamos que su trabajo merece la pena y que hay mucho que avanzar y aprender para construir la democracia, no sólo en la escuela, sino en nuestra sociedad en general.

SECCIÓN 1

INTRODUCCIÓN

TEÓRICA

“Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente”

Dewey (1916/2004, p.82)

“Una comprensión de la participación democrática y la confianza y la competencia para participar sólo pueden ser adquiridas a través de la práctica gradual”

Hart (1992, p. 5)

PRESENTACIÓN

La tesis que presento parte de dos supuestos. El primero de ellos es que la democracia supone un horizonte deseable de vida social. Con ello asumo por una parte que, como nos dice la célebre cita de Dewey (1916/2004) que introduce este trabajo, cuando hablamos de democracia no estamos hablando sólo de cómo debe regirse un sistema de gobierno sino que, sobre todo, estamos hablando de una forma de entender la vida y las relaciones sociales. Por otra parte, asumo que es deseable buscar esta forma de vida en la que se rechaza toda tentativa de poder absoluto (Touraine, 1994), en la que todas las personas tienen derecho a una historia de vida en la que poder construir un proyecto individual y colectivo (Touraine, 1997) y en la que cada individuo refiere su acción a los demás y considera la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia (Dewey, 1916/2004).

El segundo supuesto de la tesis es que la democracia y la participación se deben aprender a través de la propia práctica e inmersión en un funcionamiento democrático. La democracia y la participación como contenido formal tienen interés, pero sólo una práctica gradual comprometida diariamente con estos ideales puede favorecer el aprendizaje de los valores, actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para mantenerlas, promoverlas y mejorarlas (Eurydice, 2005, 2012; Feito, 2010; Hart, 1992; Martínez Bonafé, 2003; entre otros).

La tesis trata la participación del alumnado como un componente importante de la democracia escolar. Es un componente importante, pero no el único. Si he optado por centrarme en la participación del alumnado y no analizar en profundidad otros elementos ha sido principalmente por dirigirme a un objetivo que a pesar de ser difuso fuese relativamente abarcable. En este sentido debo dejar claro que considero que la

participación del alumnado debe ir acompañada no sólo de la participación de todas las personas de la comunidad educativa, sino también de una serie de valores, prácticas e ideales democráticos compartidos sin los cuales resultaría incompleta. Una participación aislada de ideas sobre justicia social, de un reconocimiento de la diversidad y de los otros, de una búsqueda del bien común, resultaría no sólo vacía, sino incluso perversa.

Ante el objeto de la tesis, cabe hacerse sin duda hacerse una pregunta previa: ¿qué es la participación del alumnado? A esta pregunta intentaré responder en los próximos capítulos, no sólo en los teóricos, sino también en los empíricos. Quizás podamos definir en pocas palabras y de forma relativamente clara qué se puede entender por participación. Sin embargo, saber cuál es el contenido que en la práctica puede haber detrás no está tan claro; de hecho, es extremadamente difícil. Por esta razón, el propio proceso de la tesis y su producto final, aunque parten de algunas ideas sobre lo que significa participar, no hacen nada más que intentar indagar en cómo participar, en lo que en la práctica de la escuela significa que el alumnado participe y, en consecuencia, en cuál es el significado de la participación.

El plan que voy a seguir en el texto es el siguiente. Primero incluyo una sección con cuatro capítulos de introducción teórica. Después, en la sección de estudios empíricos presento un capítulo por cada uno de los dos estudios que consta la tesis: Estudio 1 en Educación Primaria y Estudio 2 en Educación Secundaria. Finalmente, incluyo una sección con un único capítulo de discusión y conclusiones generales.

Los cuatro capítulos de la introducción delimitan la propuesta teórica de participación que sigo en esta tesis, fundamentan el objetivo general de la tesis, justifican los estudios empíricos y explican la aproximación epistemológica y metodológica seguida. Dentro del capítulo I desarrollo el marco conceptual que propongo para el análisis de la participación del alumnado en la escuela, para delimitar el objeto de estudio y para presentar algunos conceptos que orientaron el tipo de preguntas y espacios abordados en los estudios empíricos. En el capítulo II incluyo primero un análisis de la democracia y la participación en documentos guía, en la política y la legislación educativa a nivel europeo y español. Después reviso algunas tradiciones o modelos de escuela que sitúan la democracia y la participación en el centro de sus propuestas. En el capítulo III justifico los argumentos principales que me llevaron a plantear el objetivo general de esta tesis. Detallo las razones por las que considero que la participación del alumnado debe constituir un eje central de la escuela, analizo el estado de los procesos de participación del alumnado, principalmente en el

contexto escolar europeo, y presento la pregunta que constituye el objetivo general de la tesis: ¿cómo se puede organizar y promover la participación del alumnado en la escuela? Por último, el capítulo IV fundamenta la aproximación epistemológica y metodológica de la tesis. Incluyo una reflexión sobre el pragmatismo como filosofía subyacente al modo de producir conocimiento que sigo en esta tesis, justifico el método seguido en los dos estudios empíricos, presento algunas consideraciones éticas sobre el trabajo de campo y explico aspectos metodológicos comunes a los dos estudios necesarios para facilitar su lectura y comprensión.

En la segunda sección de la tesis incluyo la parte empírica con el Estudio 1, en el que estudio dos centros con buenas prácticas de participación en Educación Primaria, y el Estudio 2, en el que estudio con un fin similar otros dos centros de Educación Secundaria. En cada estudio incluyo los objetivos específicos, el método seguido para el trabajo de campo, los resultados, incluyendo un apartado sobre el procedimiento de análisis de datos, y unas conclusiones específicas del estudio.

La última sección de la tesis cuenta con una discusión y unas conclusiones generales sobre el conjunto de la tesis, tanto sobre la aproximación teórica como sobre lo que se puede extraer de los dos estudios empíricos.

CAPÍTULO I

MARCO CONCEPTUAL: PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA EN LA ESCUELA

1. La democracia en la escuela y el papel de la participación

La participación en la escuela en general, y la participación del alumnado en particular, son un componente de lo que constituiría la democracia en la escuela. Aunque en la tesis voy a tratar principalmente este componente específico, creo que es adecuado presentar algunos esbozos de otros elementos que considero importantes para la democracia en la escuela.

La democracia es prioritariamente un horizonte, un ideal. Como apunta Santos Guerra (2007) “los valores se persiguen, nunca se consiguen de forma plena.” (p. 39). Por ello, podemos orientar nuestra educación hacia los ideales democráticos, ir haciendo posible la democracia e ir ampliando sus espacios pero, como argumentan Friedrich et al. (2010), la democracia se nos escapa a la vez que está teniendo lugar; la democracia en la escuela tiene la forma de una promesa.

Este horizonte de la democracia tiene que ver con la búsqueda de una forma ética de vida, con una concepción moral sobre cómo vivir por lo que es correcto y adecuado (Levin, 1998). La democracia promueve las cualidades morales de los individuos para que tengan en cuenta a las otras personas en las decisiones que nos afectan colectivamente (Christiano, 2008). A mi modo de ver, esta promoción de cualidades morales y este interés por un criterio de justicia en la escuela, se sustentaría sobre tres valores principales.

En primer lugar, la democracia en la escuela tiene que ver con un interés por buscar el bien común (Apple y Beane, 1997; Beane, 2002; Fielding, 2007; entre otros). Es necesario un reconocimiento de que, a pesar de que nuestros intereses mutuos son en muchas ocasiones incompatibles, existe una inevitable influencia de las acciones de los demás sobre las acciones propias. Pensar en el bien común implica en buena medida una negociación, un conocimiento de distintas posturas e intereses para alcanzar aquellas decisiones que supongan un mayor beneficio para todas las personas y los menores perjuicios posibles para los colectivos y los individuos. En la escuela, la búsqueda del bien común tiene que ver con pensar en las posibilidades de acción que favorezcan un sentimiento compartido en la comunidad educativa de que hay una convivencia adecuada y positiva, con poner los medios para lograr las metas de todos los agentes y, específicamente, con que todo el alumnado pueda desarrollarse y lograr sus objetivos académicos, personales, sociales y emocionales. Tener en cuenta el bien común es algo muy difícil hoy en día pues, como afirma Santos Guerra (2007), “el

individualismo que prospera en la cultura neoliberal como los hongos en un ambiente húmedo y oscuro, hace casi imposible una dinámica de participación en la que los intereses generales se antepongan al bien particular” (p. 47).

En segundo lugar, la democracia en la escuela debe ser plural. Esto tiene varias implicaciones. Por una parte, no debe haber un poder absoluto (Touraine, 1994). El poder debe estar repartido de forma que todos los miembros de la comunidad puedan ejercer influencia sobre su vida en el centro y sobre la vida del centro en general. Por otra parte, debe haber un reconocimiento de la diversidad. No se puede pensar en una escuela que sea democrática si no es inclusiva, si tiende a excluir a ciertos perfiles de estudiantes (Feito, 2010; Feito y López, 2008). Así vista, la escuela debería ser un espacio en el que “todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivación” (Echeita, 2006, p. 96). Además, una aceptación de la pluralidad debería verse reflejada en un currículum en el que se tenga acceso a una gran variedad de información y puntos de vista (Apple y Beane, 1997) y en el cual se deje claro que el conocimiento tiene un carácter parcial, contingente y relativo (Englund, 2006), que no hay fuentes inmutables e infalibles (Apple y Beane, 1997).

Por último, la democracia en la escuela requiere de la creación de una atmósfera de seguridad y confianza en el centro para que los alumnos y las alumnas puedan aprender y experimentar sus habilidades democráticas (Print, Ørnstrøm y Skovgaard Nielsen, 2002). Los estudiantes deben sentirse apoyados para poder articular y expresar ideas, sin miedo a producir respuestas erróneas (Wolfe y Alexander, 2008). En estrecha relación con esto, un entorno educativo democrático debería ser esencialmente cooperativo (Fielding, 2007).

Ante estos valores principales de la democracia en la escuela, la participación, aunque puede ser considerada un valor, es más bien un mecanismo, una forma de acción inherente a la organización democrática, que debería estar acompañada de otra serie de valores democráticos. En el apartado siguiente presento un marco conceptual para definir y aproximarnos a la participación.

2. Propuesta de aproximación conceptual a la participación del alumnado

La participación tiene que ver con actos destinados a protagonizar la realidad que se vive (Santos Guerra, 2007). En el caso de la participación del alumnado en la escuela, esto se expresaría en que los alumnos y las alumnas toman un papel

protagonista y contribuyen a la construcción de la vida del centro y a la construcción de su propia vida dentro del centro. Esta propuesta es esencialmente moral, en el sentido de que persigue un ideal sobre lo que las personas deben saber, hacer y ser (Levin, 1998). Cuando pienso en la participación de los alumnos y las alumnas pienso en personas que quieren ser creadoras activas de su escuela y no beneficiarias pasivas (Levin, 1998), contribuyendo en la medida de sus capacidades e intereses a los asuntos colectivos e individuales. Por supuesto, la participación no puede ser forzada ni impuesta; cada persona tomará sus ritmos y sus formas específicas de participar. Lo que la escuela debe favorecer es que se den las posibilidades para que todos y todas puedan participar y aprender a participar.

Así, entiendo la participación del alumnado como un conjunto de procesos que favorecen que los alumnos y las alumnas construyan y se hagan protagonistas de su educación. Entre estos procesos, destaco tres fundamentalmente: diálogo, toma de decisiones y acción. En la Figura 1 presento una condensación de esta relación.

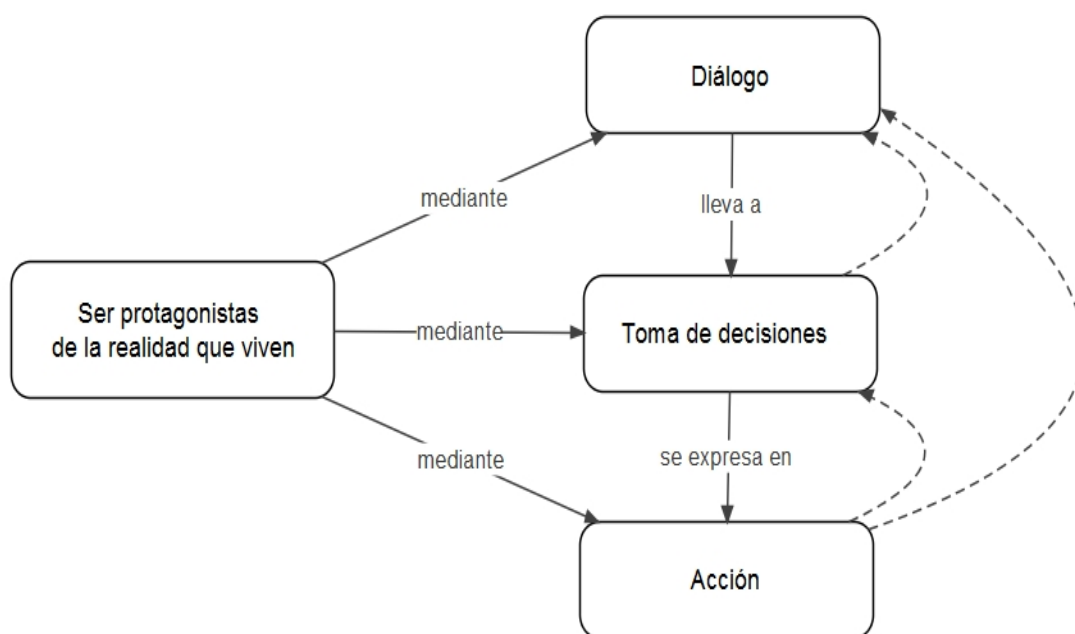


Figura 1: Red conceptual de los procesos de participación del alumnado.

En esta figura se puede intuir un orden propuesto para los tres procesos. Primero se daría un diálogo que llevaría a una toma de decisiones. A partir de la toma de decisiones se pondrían en marcha acciones para llevarlas a cabo y posteriormente se puede revisar el ciclo y volver sobre pasos anteriores. Quién inicia y quién puede iniciar estos procesos es también una cuestión que hay que considerar. Es importante favorecer

que el alumnado tenga la posibilidad (y que haga uso de esta posibilidad) de incluir y proponer asuntos e iniciativas en la agenda de temas a tratar.

Lo que aquí presento es una delimitación teórica, simple y lineal. En la práctica, estos tres procesos de diálogo, decisión y acción son difíciles de distinguir o separar y no siempre siguen este orden preciso. Su relación es por lo tanto más compleja. Aun así, creo que tener en cuenta estos tres elementos nos sirve para pensar cómo pueden ser los espacios y actividades escolares de cara a promover o favorecer la participación.

Además de estos tres procesos, que desarrollaré en los tres próximos subapartados, es necesario destacar que la participación tiene como requisito disponer de información adecuada (Davies, 1999; Osler y Starkey, 1998; Santos Guerra, 2007). Por ello, a la hora de iniciar o promover un proceso de participación sobre cualquier tema es conveniente asegurarse de que las personas que van a participar disponen de la información necesaria. Si la información no puede proveerse de forma previa o no se considera adecuado hacerlo así, a lo largo del proceso puede aportarse toda la información y las aclaraciones necesarias mediante el diálogo. Hablo de proveer información sin la intención de dar una visión pasiva sobre el hecho de estar informado. En el contexto de la escuela, las personas adultas, especialmente el profesorado, suelen disponer de mayores conocimientos sobre los asuntos que se tratan, sobre la legislación pertinente y sobre las posibilidades de acción. Por este motivo, es más fácil que en muchos asuntos aporten esta información de un modo más accesible y comprensible para el alumnado. Sin embargo, estar informado requiere también de un carácter activo por parte del alumnado, no sólo para buscar información cuando sea necesario, sino también para interesarse por conocer y asimilar la que se les facilita.

2.1. Diálogo

El primer gran proceso que desde mi punto de vista define la participación es el del diálogo. El diálogo es de vital importancia, no sólo dentro de la escuela, sino dentro de casi todos los ámbitos de la vida en las sociedades de la información (Aubert, A. Flecha, García, R. Flecha y Racionero, 2008; Racionero y Padrós, 2010).

Para definir el diálogo voy a apoyarme en la definición que nos da el Diccionario de lengua española de la Real Academia Española (DRAE): “plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos”. En coherencia con esta definición, lo relevante del diálogo como proceso de participación en la escuela es que permite la expresión y el intercambio de ideas, actitudes, afectos y

opiniones de todas las personas implicadas. A través del diálogo, los alumnos y las alumnas pueden expresar sus puntos de vista sobre los distintos asuntos de la vida en la escuela y aprender a respetar y comprender los puntos de vista de los demás.

La posibilidad de intercambio de puntos de vista hace de la participación mediante el diálogo una vía prioritaria para aproximarnos a un valor de la democracia en la escuela como es la pluralidad. La pluralidad se ve favorecida si se fomenta un diálogo en el que todas las personas puedan presentar sus puntos de vista y en el que se respeten las posiciones de los demás. Para ello es necesario que exista un compromiso con la perspectiva del otro (Lefstein, 2006; Wolfe y Alexander, 2008) y una humildad y un reconocimiento de que los conocimientos y la perspectiva propia tienen límites (Lefstein, 2006). Así, dentro de este clima de diálogo, lo conveniente es que los juicios sobre la validez de lo que se dice vengan por el peso de los argumentos que se presentan y no por la posición de la persona que habla (Aubert et al., 2008; Searle y Soler, 2004).

Para que el diálogo sea efectivo conviene que existan ciertas normas y procedimientos comunicativos (Lefstein, 2006). En este sentido, conviene por ejemplo pensar en la necesidad de dar tiempo para pensar y en asegurar el acceso de todos y todas al diálogo, especialmente de quienes pueden tener más dificultades (Lefstein, 2006).

Tal y como he presentado el diálogo hasta ahora, puede parecer que es algo relativamente sencillo y exento de conflictividad. Sin embargo, como plantea Lefstein (2006), el diálogo es más un problema que una solución. El diálogo está plagado de tensiones y dificultades. Cuando entramos en un diálogo no sólo lo hacemos aportando y valorando ideas fríamente, sino que también nos implicamos emocionalmente (Burbules, 1999). En el diálogo surgen la disputa, la competición, la lucha por ser escuchado y el poder (Lefstein, 2006). Entonces, el reto para los procesos de diálogo en la escuela está en superar estas tensiones e intentar lograr un intercambio, una negociación y una búsqueda de entendimiento.

2.2. Toma de decisiones

La influencia en la toma de decisiones constituye sin duda un componente central y necesario de la participación (Apple y Beane, 1997; Hart, 1992; Mager y Nowak, 2012; Pagoni, 2009; Santos Guerra, 2007; Trafford, 2008). Para que la participación sea genuina, las decisiones no pueden estar previstas, tomadas y cerradas de antemano por unas pocas personas. Tras un proceso de diálogo de todos los agentes

implicados, lo conveniente es que se tomen decisiones sobre los asuntos tratados de forma transparente. En la medida en que haya habido un diálogo constructivo en que se hayan atendido los distintos puntos de vista, tomar decisiones resultará más fácil.

Más allá de las dificultades de encauzar un intercambio adecuado de puntos de vista, el hecho mismo de tomar decisiones es complejo. Los procedimientos para tomar las decisiones deben estar claros y deben ser aceptados por todas las personas. Si los procedimientos de toma de decisiones no son claros ni transparentes, una decisión puede producir mucho descontento e incluso fuertes conflictos y enfrentamientos.

De forma genérica, podemos considerar que hay dos procedimientos de toma de decisiones colectivas: voto y consenso. Desde mi punto de vista, tanto el voto como el consenso pueden resultar adecuados y tener su lugar para canalizar la participación. Creo que en el contexto de un centro escolar, en donde la convivencia es directa y la necesidad de la creación de un sentimiento comunitario tiene mucho peso, resulta preferible alcanzar (o intentar alcanzar) el consenso. Esto es especialmente importante al tratar asuntos de gran relevancia o también cuando se tocan temas especialmente controvertidos, pues buscar el consenso es intentar encontrar soluciones en las que las distintas partes puedan encontrarse y comprenderse (Osser, Althof y Higgins-D'Alessandro, 2008).

Para cuestiones secundarias, que no tienen repercusiones de mucho calado, el procedimiento del voto, que puede ser de distinto tipo según convenga al caso (secreto, a mano alzada, de mayoría relativa o cualificada...), cuenta con la ventaja de ser más rápido y ahorrar tiempo para tratar otros asuntos más relevantes.

De todos modos, hay situaciones en las que el procedimiento del voto puede usarse también para cuestiones prioritarias, pues no siempre es posible alcanzar un consenso. Precisamente, la democracia tiene que ver en parte con aceptar la posibilidad de que exista disenso en el seno de una comunidad (Osser et al., 2008). En este tipo de situaciones puede resultar adecuada una decisión tomada por votación si ha sido precedida por un diálogo en el que las distintas partes han intentado expresar sus puntos de vista y comprenderse. Lo importante no sería lograr un consenso absoluto, sino asegurar que existan todos los mecanismos necesarios para que se dialogue, se argumente, se compartan y se confronten distintas perspectivas.

2.3. Acción

“Estas máximas, azúcar y hiel a un tiempo e igualmente fuertes de ambos lados, son equívocas.

Las palabras no son más que palabras”.

“Otelo”, Shakespeare.

El diálogo y la toma de decisiones constituyen el centro de una buena participación pero, si todo lo que se ha dialogado y se ha decidido no se expresa coherentemente en acciones, la participación se quedaría en palabras sin repercusión sobre la realidad de la vida de un centro.

La acción como vía para participar tiene dos vertientes. Por un lado, como ya he mencionado, nos encontramos con que es necesario poner en marcha acciones específicas acordes con los acuerdos alcanzados y las decisiones tomadas (Puig, Martín, Escardíbul y Novella, 2000). Por otro lado, sin necesidad de haber formado parte de procesos anteriores de diálogo y decisión, muchas personas pueden asistir e implicarse en acciones que se llevan a cabo en el centro. Aquí estoy hablando de la pura acción, hacer cosas, ir a sitios, implicarse en actividades, sin que se haya tomado parte directa en un proceso previo. Visto así, personas que simplemente se implican en las actividades que se han organizado están en cierta medida participando y vinculándose con la vida del centro¹.

Como apunté en el apartado anterior, el proceso de participación no tiene por qué finalizar con las acciones que se derivan de las decisiones tomadas. Según se van preparando y desarrollando las acciones, se puede ir revisando y evaluando lo acordado, retomándose o iniciándose procesos de diálogo y toma de decisiones en todas las cuestiones que resulten pertinentes.

3. Niveles, contextos, regulación y forma de la participación

En este apartado voy a incluir conceptos adicionales sobre participación para complementar los presentados en este apartado anterior. Mientras que la definición y propuesta de conceptos presentada anteriormente la he ido elaborando a lo largo de la investigación, en continua discusión con la literatura y especialmente con la experiencia

¹ Esto quiere decir que se ha tenido la posibilidad de participar en procesos de diálogo y de toma de decisiones, pero no se ha hecho por las razones que sea. La afirmación no cubre, por lo tanto, una participación mediante la “pura acción” cuando se está excluido de los otros dos procesos.

de los dos estudios, los conceptos que voy a presentar ahora me han servido desde el principio de la investigación para guiar el trabajo de campo. Por ello, iré señalando para cada distinción conceptual algunas implicaciones prácticas que tuve en cuenta para el planteamiento de los Estudios 1 y 2.

3.1. Niveles y contextos de participación

La participación dentro de un centro puede darse a distintos niveles. Para este estudio tuve en cuenta que la participación puede darse tanto a del nivel de aula como a nivel de centro (Santos Guerra, 2007). Esto implica que para tener una visión global de la participación conviene atender no sólo a lo que sucede dentro de cada aula, sino también a actividades, estructuras y eventos del centro en general.

En lo que respecta a los contextos de participación, siguiendo la propuesta de Gil Villa (1995) existen tres contextos en los que puede darse la participación: político, académico y comunitario. El contexto político hace referencia a todo aquello que está relacionado con la gestión y el control del centro (por ejemplo administrar recursos, espacios). El contexto académico se refiere a las relaciones pedagógicas en el aula (contenidos, metodología, actividades...). Por último, en el contexto comunitario se enmarca la participación en las actividades extraescolares. Según la información que desarrolla el autor, me parece pertinente y necesario considerar este último tipo de actividades como todas aquellas que se relacionan con la creación y gestión de espacios de convivencia y relación de la comunidad educativa (fiestas, eventos culturales, excursiones, etcétera).

Estos tres contextos no son compartimentos estancos, pues una misma actividad o decisión puede incluirse en más de uno. Por ejemplo, organizar una actividad de talleres en las aulas por parte de las familias, sería una actividad que entraría dentro tanto del contexto académico como del comunitario. Por esta razón, considero que los tres contextos presentados por Gil Villa (1995), más que darnos una idea de los espacios en los que se puede participar, nos sirven para enmarcar o clasificar las temáticas en las cuales se puede participar. A nivel práctico, concebir que la participación pueda darse en estos amplios contextos implica que debemos atender a temáticas diversas.

3.2. Regulación de la participación

La participación es susceptible de ser establecida, pautada y regulada formalmente, pero también puede expresarse de manera espontánea, informal o no planificada.

En lo que se refiere a la participación formal, hay distintos niveles desde los que puede ser regulada. Tanto la legislación educativa como los proyectos de los centros definen, pautan y, en principio, garantizan la presencia de procesos participativos. La regulación se centra en dos aspectos organizativos. Por una parte, encontramos los órganos o estructuras de participación. Estos órganos, constituyen los espacios donde uno o varios grupos de la comunidad educativa toman decisiones y marcan las pautas para ejecutarlas. Tanto la composición de los órganos, como sus competencias y los procedimientos que se emplean para tomar decisiones (consenso, voto mayoritario...), están establecidos formalmente. Por otra parte, se definen roles o figuras que ejercen el gobierno, la representación o la toma de decisiones de los distintos grupos de la comunidad educativa (e.g., dirección, representantes en consejos).

La presencia y la regulación de estos aspectos organizativos son fundamentales en el establecimiento de formas democráticas de funcionamiento (Apple y Beane, 1997; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 2007). No obstante, la existencia de órganos de participación y de representantes formales no garantiza que exista participación y una regulación excesivamente rígida puede incluso restringirla (San Fabián, 1997). De hecho, como veremos en apartados posteriores, la evidencia empírica en distintos países parece mostrar que la mera creación de estos órganos no ha sido efectiva para promover la participación de la comunidad educativa.

Además de la participación formal, debemos tener en cuenta la participación informal o cotidiana (Thornberg, 2010), aquella que se expresa de manera natural en la vida de los centros. Como argumentó Ball (1989), la distribución del poder y la toma de decisiones en un centro escolar están fuertemente determinadas por lo que sucede en los entornos privados e informales.

Esta distinción entre participación formal e informal, basada en la regulación de la participación, nos permite delimitar aquellos espacios y procedimientos en los que debemos considerar la participación. En primer lugar, debemos atender tanto a los órganos o estructuras de participación y las figuras establecidas formalmente como al resto de actores y situaciones cotidianas. En segundo lugar, es importante fijarse en las formas de relación que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa y en

sus actuaciones espontáneas. En tercer lugar, conviene consultar los documentos de los centros, pues en ellos podemos encontrar tanto aspectos formales sobre procesos participativos como ideas y propósitos al respecto. Por último, es necesario conocer cómo se establecen formalmente los procedimientos de toma de decisiones y como se toman espontáneamente las decisiones.

3.3. Forma de participación

Finalmente, la participación puede darse de dos formas: directa o por representación (Pagoni, 2009). Esta dimensión se solapa en parte con la distinción anterior entre participación formal e informal, ya que la representación, tal y como he indicado, suele estar regulada formalmente. Sin embargo, puede haber participación informal por parte de representantes, aquella que se separa de lo estrictamente regulado, y participación directa en espacios y decisiones formales por parte de personas representadas.

La discusión sobre el papel de la representación y la participación directa en la democracia es compleja y supera los objetivos de esta tesis, por lo que me limitaré a presentar sus implicaciones para el diseño de mis estudios. Estos dos conceptos centran nuestra atención en las personas que participan y en algunos procedimientos de participación. Así, una observación sobre la participación debe contemplar quién participa. Si hay representantes, es relevante conocer cuál es el procedimiento por el que se los selecciona. Asimismo, debemos saber cuál es la relación que hay entre los representantes y los representados (Santos Guerra, 2007): ¿los representantes dan cuenta de su actuación? ¿Tienen autonomía en la toma de decisiones? ¿Hay consulta y comunicación con los representados?

4. Participación guiada: el complejo papel del profesorado

Dentro de una escuela democrática en la que la participación sea un componente central, las profesoras y los profesores tienen un papel crucial y complejo pues, a la vez que participan, deben enseñar a participar. De esto se desprende que, por una parte, como actores dentro de la comunidad escolar, los profesores y las profesoras tienen derecho a participar, a presentar y defender sus propios puntos de vista. Esto repercute tanto en los espacios compartidos con otros miembros de la comunidad educativa como en sus estructuras propias. Como señala Thornberg (2010), para poner en marcha

procesos democráticos en los que el alumnado participe, la propia participación del profesorado en la escuela es necesaria. En este sentido creo conveniente apuntar que, en el debate sobre la democracia en la escuela, sería necesario pensar sobre la falta de participación del profesorado en el marco general del sistema educativo y, dado que existe cierta tendencia a modelos de dirección poco participativos, haría falta además repensar su papel en el propio gobierno democrático de los centros. No me extiendo más sobre este tema porque supera los objetivos de estas tesis.

Por otra parte, los docentes tienen también la tarea de enseñar a participar a sus estudiantes (Velázquez Buendía, 1997). Aunque todas las personas adultas podrían ofrecer guía y apoyo para la participación del alumnado, los docentes tienen un papel prioritario. Como señalan Puig et al. (2000), las escuelas democráticas no niegan la responsabilidad y el papel de los educadores y las educadoras; la participación autónoma del alumnado es un objetivo final pero para ello debe haber un proceso previo de aprendizaje guiado. A medida que los niños y las niñas van desarrollándose, madurando, aprendiendo y ejercitando la participación, su responsabilidad iría siendo cada vez mayor hasta que se llegue a un punto en el que participan y dirigen su participación de forma autónoma. Como en todo proceso educativo, los avances y las metas que se deben dar en esta transferencia de responsabilidad son un tanto inciertos. En ello reside quizás uno de los principales dilemas en los que un docente debe buscar un equilibrio.

Siguiendo la sugerencia de Puig et al. (2000), retomo el concepto de “participación guiada” propuesto por Barbara Rogoff. Para esta autora (Rogoff, 2003), el desarrollo de las personas se produce mediante su participación cambiante en las actividades también cambiantes de sus comunidades; las personas se desarrollan a medida que participan *en* y contribuyen *a* las actividades culturales. La participación guiada propuesta por Rogoff supone que, tanto en situaciones específicas de instrucción como fuera de ellas, los niños y las niñas aprenden a medida que participan y son guiados por los valores y prácticas de sus comunidades culturales. Por supuesto, esto no se restringe al aprendizaje de aspectos deseables.

En esta tesis empleo el concepto de participación guiada para resaltar que en una comunidad cultural específica, como es un centro escolar, los niños y las niñas aprenden a funcionar democráticamente y a participar a medida que se incorporan, contribuyen y son guiados por los valores y las prácticas democráticas del centro, contando con un apoyo y guía fundamentales por parte del profesorado.

En coherencia con esta idea, en el marco de participación que propongo asumo que los niños y las niñas no se autogobiernan y no son quienes deben dirigir toda la actividad del centro. Esta asunción se sustenta en dos ideas. La primera es que el individuo no nace en un nivel auto-directivo; la autonomía se desarrolla, no es algo que venga dado (Kohlberg, 1975; Weinstock, Assor y Broide, 2009²). Como afirmó Dewey (1916/2004), “no tiene sentido hablar de una finalidad educativa cuando cada acto de un alumno está dictado por el maestro, cuando el único orden en la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otro”, pero es igualmente perjudicial “permitir las acciones caprichosas o discontinuas en nombre de la autoexpresión espontánea” (p. 93).

La segunda idea es que si de verdad nos tomamos en serio la democracia en la escuela, todos y todas tienen voz para influir sobre la vida del centro y la vida de las personas dentro del centro. Las personas adultas y, como ya he señalado antes, especialmente los profesores y las profesoras, tienen su propia voz y su responsabilidad *con* los niños y las niñas. Un gobierno del alumnado negaría que hay adultos que tienen derecho a su voz y que, como personas con más experiencia, tienen más conocimientos y habilidades en muchos aspectos y el deber de enseñar y guiar.

En relación con esto, en una escuela participativa indudablemente es necesario replantearse el rol que tiene el personal docente (Fielding, 2013). No podemos negar ni evitar el hecho de que la figura del docente está cargada de un poder institucional (Freire y Macedo, 1995). La cuestión es que para construir una escuela democrática y participativa es necesario hablar sobre el poder, sobre su significado, sobre cómo funciona y sobre cómo opera su legitimidad (Davies, 1999; San Fabián, 1997) y hay que replantearse la visión de la autoridad docente y sus roles.

¿Cómo pueden ser la autoridad docente y sus roles? Aquí no pretendo (ni creo que pueda ni deba) dar una respuesta a esta pregunta, pero voy a presentar algunas ideas. Los profesores y las profesoras están en un punto desigual pero deben ser respetuosos con sus estudiantes (Levin, 1998) y escucharles (Burbules, 1999); deben trabajar la autonomía y la responsabilidad de sus estudiantes pero sin abandonarlos a su suerte (Alonso y Montero, 2001). Su autoridad debería basarse en su sabiduría y su conocimiento y no en la imposición y la coerción (Kohlberg y Higgins, 1987).

² La referencia a Kohlberg en este momento no implica una aceptación de su modelo sobre las distintas etapas del desarrollo moral ni su ética universalista. Incluyo a Kohlberg aquí porque defiende con claridad que la autonomía no es algo que nos viene dado, sino que el individuo va desarrollándose moralmente en conexión con su entorno y las normas y costumbres de su grupo.

Asimismo, parte de su autoridad puede residir en el reconocimiento de sus propios límites y conocimientos, en la humildad y en disfrutar aprendiendo *de y con* sus estudiantes.

Recapitulando, con este apartado quiero resaltar dos cuestiones. En primer lugar, destaco que las profesoras y los profesores deben conjugar el de por sí difícil papel de su propia participación con un papel crucial para guiar y andamiar al alumnado en el aprendizaje de la democracia y la participación. En segundo lugar, en una escuela democrática la figura del docente debe ser replanteada sin ser por ello desvalorizada o negada.

5. La participación y la cultura de centro

En la investigación educativa de las últimas décadas, uno de los enfoques que ha tenido más fuerza considera el centro escolar como una unidad cultural (Martín y Mauri, 2001; Van Houtte, 2005). A este respecto, se utilizan distintos términos de forma más o menos equivalente, como atmósfera, clima, filosofía o cultura de centro (ver Eurydice, 2005). En este trabajo voy a utilizar el concepto de cultura de centro. Si bien no existe una definición consensuada de este término (Schoen y Teddlie, 2008), hay ciertos elementos comunes que pueden orientarnos y que voy a relacionar con mi aproximación conceptual a la participación y la democracia.

En primer lugar, cuando hablamos de cultura escolar no estamos hablando sólo de una variable, sino de formas de hacer y pensar que son producto de la historia de un centro y que impregnan todos los aspectos y toda la actividad de un centro (González, 2003, 2009). En nuestro caso, si entendemos la participación como un componente de la cultura de un centro, podemos relacionar este componente con otros aspectos fundamentales como valores, horizontes, ideales, creencias, pensamientos, estructuras, formas de relacionarse... de manera que podamos hablar de una cultura democrática de centro. Como comenté al principio de la tesis, la participación es parte de la democracia de un centro, pero no es lo único que la define. Apple y Beane (2007) defienden que la democracia está presente “en cada rincón y en cada ranura de la escuela” (p. 37). El concepto de cultura de centro cristalizaría la vivencia de que las escuelas democráticas muestran un “ethos democrático” (Trafford, 2008).

Enfocar la participación como un elemento particular que se relaciona con otros elementos de la cultura escolar, que son tanto explícitos y visibles como implícitos,

tácitos y, por tanto, más difíciles de conocer (González, 2003; Spradley, 1980), nos puede hacer reflexionar sobre las vías y los ritmos de cambio hacia formas de funcionamiento más democráticas. Como han señalado distintos trabajos (Hargreaves, 1995; Hinde, 2004; González, 2009), los procesos de cambio escolar tienen una estrecha relación con las culturas de centro. Desde mi punto de vista, dado que entra en conexión con muchos elementos de la cultura de un centro, un cambio hacia formas más democráticas de funcionamiento debería ser gradual y posiblemente sea necesario planificar a medio y largo plazo para que se puedan producir transformaciones profundas.

En segundo lugar, con el término de cultura de centro se hace referencia a la idea de que cada centro, además de contar con elementos compartidos con otros centros, tiene elementos propios o específicos (Martín y Mauri, 2001). En el caso de la democracia y la participación, los elementos generales nos llevan a pensar en que una cultura democrática de un centro está influida o determinada por la cultura democrática de la sociedad a la que pertenece. Los elementos específicos enlazan con la idea de que cada centro, respondiendo a las necesidades de su entorno cercano y a sus ideas propias, puede ofrecer formas específicas de pensar y trabajar la participación y la democracia (Friedrich et al., 2010; Kesson, Kaliba y Paxton, 2002). Dicho de otra forma, puesto que la democracia se construye como un proceso abierto, susceptible de ser revisado y en el que cada persona o colectivo puede hacer su aportación, dentro de cada centro se podrá dar lugar a respuestas propias.

Finalmente, se debe puntualizar que pensar en una cultura de centro no implica necesariamente que exista una cultura única, coherente, cohesiva y compacta (González, 2003). Por ello, aunque pueda existir una cierta cultura hegemónica, se emplea el término de subculturas de centro para hacer referencia a formas de pensar y actuar compartidas por pequeños grupos de la comunidad educativa, no necesariamente incompatibles o enfrentadas con la cultura hegemónica (González, 2003). Asimismo, se puede hablar de la existencia de culturas o subculturas docentes y estudiantiles (Hargreaves, 1995; Willis, 1977/1988).

Recapitulando, en este primer capítulo hemos visto el marco conceptual de esta tesis. Los conceptos presentados en los apartados 3 y 5 (niveles, contextos, forma y regulación de la participación y cultura de centro) me han servido de guía prácticamente desde el inicio de la tesis y han orientado mis preguntas y a lo que he atendido durante

el trabajo de campo de los dos estudios empíricos. En cambio, la propuesta conceptual sobre la participación del alumnado como procesos de diálogo, toma de decisiones y acción para hacerse protagonistas de su educación, ha sido desarrollada a partir del intercambio entre la literatura y lo que he extraído de la experiencia de los dos estudios. También son fruto de este intercambio las reflexiones sobre la participación guiada del apartado 4, que será tratada de forma puntual y exploratoria en el Estudio 2.

Una vez he situado el marco conceptual que manejo y propongo, voy a detenerme en el capítulo II en revisar la presencia de la cuestión de la participación del alumnado y la democracia en los centros en el discurso político y legislativo de la Unión Europea y España y en la práctica de distintos modelos o tradiciones de escuela. Después entraremos con el capítulo III en las razones específicas que justifican esta tesis y explicaré el objetivo general. Cerraré la introducción con el capítulo IV, en el que explico la base epistemológica y metodológica que sustenta la aproximación a los estudios empíricos.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS, LEGISLACIONES EDUCATIVAS Y VOCES A FAVOR DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Este capítulo tiene como objetivo mostrar que la participación en la escuela, en general, y la participación del alumnado, en particular, están presentes en los debates educativos en distintos niveles. En un primer nivel, voy a centrarme en las guías de política educativa que se han establecido en Europa, principalmente a través del Consejo de Europa y de la red europea de investigaciones en educación Eurydice. Después pasaré a analizar algunos aspectos específicos de la legislación y los informes españoles a este respecto. En un segundo nivel, voy a reflejar algunas tradiciones y movimientos de escuela que han puesto la participación y la democracia en el centro de su propuesta.

1. La participación en la escuela en la Unión Europea

En la Unión Europea la participación ha sido reconocida como un factor de peso para orientar y analizar las políticas educativas de los países miembros. Esto, en la mayoría de los casos, se ha realizado desde del enfoque de la educación para la ciudadanía y ha conllevado la inclusión de esta dentro del currículum formal como asignatura o como tema transversal. No obstante, las recomendaciones no se restringen a eso. Precisamente, como vamos a ver a continuación, se ha recomendado, en línea con lo que defiende en esta tesis, que una vía prioritaria para la educación ciudadana es el propio gobierno democrático de los centros y la participación de todos los actores implicados en la vida escolar.

En primera instancia, el Consejo de Europa ha sido claro a este respecto, pues a lo largo de más de una década ha insistido en la importancia que tienen la participación y el gobierno democrático de los centros. Así, en sus recomendaciones para la educación para la ciudadanía democrática en el período 2001-2004 (Consejo de Europa, 2002), el Consejo propone que la adquisición de los conocimientos, actitudes, valores y competencias esenciales para la ciudadanía democrática “debe ser incentivada mediante la participación activa de los alumnos, los estudiantes, el personal educativo y los padres en la gestión democrática del lugar de aprendizaje, en particular, las instituciones educativas” (p. 6, Anexo a la Recomendación).

Las orientaciones del Consejo llevaron a la creación de la “Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos” (2010). Esta Carta, de carácter no vinculante, define la educación para la ciudadanía y la educación para los derechos humanos y hace recomendaciones específicas para su promoción en los estados de la Unión Europea. En su

recomendación 5e se afirma que “la gobernanza de las instituciones educativas, incluidas las escuelas, deberían reflejar y promover los valores de los derechos humanos y fomentar la capacitación y la participación activa de los estudiantes, del personal docente y de otros interesados incluidos los padres.” Asimismo, en la recomendación 8 sobre gobernanza democrática se establece que ésta es a la vez un medio de aprendizaje y un fin en sí mismo:

Los Estados miembros deberían promover la gobernanza democrática en todas las instituciones educativas como un método completo de gobernabilidad conveniente y provechosa a la vez que como un medio para aprender y poner en práctica la democracia y el respeto por los derechos humanos. Deberían fomentar y facilitar, a través de los medios adecuados, la participación activa de los estudiantes, del personal docente y de las partes interesadas, incluidos los padres, en la gobernanza de las instituciones educativas (p. 13).

Por su parte, la red Eurydice, fundada en 1980 por los países miembros en aquel entonces y por la Comisión Europea y dependiente de esta última, ha producido en los últimos 10 años dos publicaciones de gran relevancia en el ámbito de la educación para la ciudadanía. Estas dos publicaciones (Eurydice 2005, 2012) recogen y analizan datos de los sistemas educativos de más de 30 países europeos sobre educación para la ciudadanía e incluyen propuestas de acción.

En su informe del año 2005, se reconoce que la educación para la ciudadanía debe orientarse hacia tres ejes: la adquisición de una cultura política, el desarrollo del pensamiento crítico y de ciertas actitudes y valores y la participación activa. Se afirma que el eje de la participación activa puede promoverse, entre otras vías, ofreciendo a los alumnos y las alumnas “una experiencia práctica de democracia en el centro docente” (p. 13). Por ello se afirma que:

El centro docente puede describirse como el microcosmos en el que se aprende y pone en práctica la ciudadanía activa. Sin embargo, esto sólo es posible si los directores, profesores y demás personal proporcionan a los alumnos la oportunidad de comprometerse con el concepto a diario. Por consiguiente, la educación para la ciudadanía no debe ofertarse únicamente a través del currículo formal, sino que también debe ser parte natural de la vida diaria de los centros y de su organización (p. 29).

En este informe se presentan los siguientes ejemplos específicos de cuestiones en las que puede participar el alumnado (p.33):

- la vida del centro en general (decisiones relativas al reglamento del mismo, transporte, uniformes o menús escolares);
- la elaboración del currículo del centro, expresando las opiniones de los alumnos sobre los objetivos, contenidos y exigencias curriculares;
- la cooperación con otros centros en el ámbito nacional e internacional;
- la promoción de un comportamiento positivo y la prevención del acoso escolar entre iguales y del racismo;
- los temas de disciplina o de atención a los alumnos con problemas de conducta;
- la edición y publicación de un periódico escolar;
- la organización de proyectos culturales, actividades educativas y deportivas supervisadas por el centro.

En definitiva, lo que resalta este informe es la idea de que la ciudadanía se “aprende haciendo” (p. 40), tanto dentro del centro escolar como fuera de él.

Además de hacer propuestas y recomendaciones, el informe de Eurydice de 2005 analiza aspectos de las legislaciones educativas europeas sobre educación para la ciudadanía. Entre las conclusiones principales se encuentra la de que en todos los países europeos hay algún tipo de legislación en la que al menos se recomienda a los centros animar a los alumnos y las alumnas a “representar sus intereses de un modo organizado, y a involucrarse en los órganos consultivos o de decisión de los centros” (p. 31). A pesar de que esto supone un reconocimiento formal en las leyes, lo cierto es que hay mucha variación en lo que en la práctica significan estas propuestas, pudiendo ir “desde un papel meramente consultivo a una participación plena en el proceso de toma de decisiones” (p. 31). Como se puede imaginar, teniendo en cuenta el marco conceptual presentado en el capítulo I, puesto que en muchas leyes europeas no está reconocida la influencia en la toma de decisiones, creo que no podemos pensar que la participación sea un elemento crucial en las legislaciones de todos los países europeos incluidos en este informe.

En el informe de Eurydice de 2012, se sigue la línea argumentativa del informe anterior en lo relativo a la importancia de la participación y el gobierno democrático. Se afirma por ejemplo que:

Una implantación eficaz de la educación para la ciudadanía exige una cultura escolar que fomente y valore la participación basada en los principios democráticos, proporcionando a los alumnos oportunidades para implicarse en la toma de decisiones relacionadas con aspectos que les conciernen (p. 59).

En lo que se refiere a su análisis de la legislación, resulta necesario llamar la atención sobre el hecho de que existen más normativas y recomendaciones oficiales sobre la participación del alumnado cuanto mayor es su edad y el nivel educativo. También hay que apuntar que en las legislaciones educativas europeas lo más habitual es encontrar consejos de alumnos que no cuentan con poder decisivo y que los alumnos y las alumnas tienen principalmente papeles consultivos.

Resumiendo lo presentado sobre los documentos guía a nivel europeo, es reseñable que organismos como el Consejo de Europa y entidades como la red Eurydice toman la participación del alumnado y el gobierno democrático de los centros como un mecanismo necesario para la educación de la ciudadanía europea. Aunque sus recomendaciones no son vinculantes y no han llevado necesariamente a la aplicación de políticas específicas, sus informes ofrecen un marco de referencia para defender la participación del alumnado en los centros educativos.

2. La participación en la legislación educativa española

La regulación de la participación y el gobierno democrático de los centros en España y el valor que se les da han ido variando a lo largo de las décadas posteriores a la transición a la democracia. Debido a las numerosas reformas orgánicas del sistema educativo y a las distintas traducciones del concepto de participación de quien promovía las reformas, no podemos hablar de un panorama claro y coherente en lo relativo a la participación.

El marco de referencia legal primario en España es la Constitución Española de 1978. En su artículo 27, apartado 5, se propugna que “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”. Si bien este y otros artículos dan pie a pensar en una promoción de la participación en el sistema educativo, en la práctica la Constitución ha dado lugar a la articulación de interpretaciones muy distintas sobre la educación (Feito, 2006). De esto

se extrae que leyes con planteamientos muy distintos pueden resultar compatibles con la Constitución.

En esta tesis no voy a hacer un recorrido histórico por todas las leyes educativas de las últimas décadas, pues ya se han desarrollado numerosos análisis de leyes anteriores en otros trabajos (ver por ejemplo, Feito, 2006; San Fabián, 1997; Santos Guerra, 1997). Por ello, voy a revisar la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), que constituía la ley vigente en el periodo que realicé el trabajo de campo, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que ha entrado en vigor en el momento en el que estoy redactando esta tesis doctoral. Asimismo, revisaré algunas partes del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria de 1996, que regula algunos de los órganos de participación estudiantil en la Comunidad de Madrid, comunidad a la que pertenecen todos los centros en los que realicé mis estudios.

La primera ley educativa que voy a revisar, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), tomó en consideración propuestas europeas en torno a la creación de un área curricular dedicada a la educación para la ciudadanía y reconoció ocho competencias básicas entre las que figura la competencia social y ciudadana. Esta competencia incluía habilidades estrechamente vinculadas con la participación:

Entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social (página 7 del Anexo I a la LOE).

Además, la ley identificaba como uno de sus principios “la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes” (artículo 1, apartado j). Así, en el Título V, dedicado a la participación, la autonomía y el gobierno de los centros, el artículo 118 reconocía en su apartado 1 que “la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución” y propugnaba, en su apartado 3, que “las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado,

profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos”.

Las implicaciones de sus medidas no modificaron sustancialmente las disposiciones sobre participación y gobierno de las leyes anteriores que llegaron a implantarse. El Consejo Escolar (en adelante CE), con miembros representantes de toda la comunidad educativa, y el Claustro de profesores eran los órganos de gobierno que debían tener todos los centros. Las familias y el alumnado podían participar también a través de sus asociaciones. La representación de estudiantes en el CE se realizaba desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, pero en los dos primeros cursos no podían participar en la elección de director o directora. En la Educación Primaria, las administraciones autonómicas podían establecer los términos de participación del alumnado en el CE. La representación de familias y alumnado en el CE seguía siendo reducida, alcanzando entre ambos colectivos una proporción mínima de un tercio del total del consejo.

En la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE), aprobada en diciembre de 2013, se modifican algunos aspectos importantes en relación a la participación y el modo de gobierno de los centros. En el preámbulo de la Ley se mencionan las Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa citadas en el apartado anterior (Consejo de Europa, 2002) para hacer hincapié en la educación para la ciudadanía democrática. Esta materia pasa a ser abordada de forma transversal, refiriéndose a ella con el término de “educación cívica y constitucional”. Este cambio terminológico, indicativo de un cambio en la concepción de ciudadanía hacia un modelo liberal de “observador informado” (ver Molina Girón, 2013), viene acompañado de reducciones sustanciales de las competencias de los Consejos Escolares y la concentración de muchas de ellas en la dirección del centro. Así, mientras que en la LOE se hablaba de “ejercicio efectivo de la participación” de la comunidad, la LOMCE establece necesaria la “intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar” (artículo 119, apartado 1). El CE pasa a ser concebido como un órgano de gestión y control en vez de como un órgano de gobierno. Por ello, entre sus competencias (artículo 127) no se reconoce un papel de aprobación, sino más bien uno de tipo evaluativo o consultivo. Por ejemplo, la aprobación de la programación general anual del centro pasa a depender de la dirección y el papel del CE en este asunto pasa a ser sólo el de evaluarla (en la LOE tenía el papel de aprobación y evaluación).

Para terminar con la revisión de leyes, en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria de 1996 de la Comunidad de Madrid se establece la composición y las funciones de algunos órganos estudiantiles de participación. La junta de delegados, órgano integrado por representantes de estudiantes de todos los grupos y por sus representantes en el CE, tiene funciones principalmente de elaboración y presentación de propuestas, debate, recepción de información y consulta (artículo 75). Las asociaciones de alumnos, reguladas por el Real Decreto 1532/1986, cuentan con funciones del mismo tipo (artículo 78). Formalmente tanto las juntas de delegados como las asociaciones de alumnos no tienen identificadas funciones decisorias.

Como he comentado al inicio de la revisión de las leyes, lo cierto es que la participación y el gobierno democrático en nuestro país han sido enfocadas de formas muy diversas. Algunas leyes han declarado la relevancia de la participación pero su traducción en medidas y su efectividad en la práctica no han sido del todo adecuadas. Como ejemplo de falta de efectividad en la práctica, ya distintos trabajos de los años 90 concluyeron que los Consejos Escolares, la piedra angular de la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros, no eran efectivos para canalizar la participación de todos los grupos de la comunidad educativa y en muchas ocasiones se dedicaban simplemente a cumplir con formalismos administrativos (Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1997).

Otras leyes han reducido el concepto de la participación de la comunidad a un proceso meramente consultivo y, en el caso de los órganos específicos del alumnado, su función principal ha sido la de ser órganos de consulta.

Tal y como la defiendo en este trabajo, la participación del alumnado no ha encontrado una expresión clara en medidas legislativas en España. Con ello no niego que se hayan hecho avances. Es valorable por ejemplo el hecho de que existan Consejos Escolares pues, a pesar de los problemas que presentan en la práctica y de los desequilibrios en su composición, suponen un reconocimiento formal de que debe haber distintas voces en el gobierno de los centros educativos.

De todas maneras, muchos de los aspectos presentados en esta tesis no pueden cristalizar tan fácilmente en medidas legislativas. Aquí conviene apuntar, de acuerdo con San Fabián (1997), que una regulación de la participación no es garantía por sí de que existan procesos participativos, pero fijar unos procedimientos muy rígidos pueden de hecho bloquearla. La excesiva burocratización a veces tiene como efecto la limitación del tratamiento vivencial y profundo de la democracia y la participación (Feu

y Prieto-Flores, 2014). Por esto, quizás conviene pensar más en que las legislaciones fijasen mínimos y dejaran posibilidades de ampliación de los cauces existentes y de creación de otras vías de participación (San Fabián, 2009).

Para concluir, voy a retomar algunas de las recomendaciones del Consejo Escolar de Estado. En su informe de 2013 se incluyen algunas propuestas sobre la participación. Entre ellas, en la propuesta 143 se defiende que “la participación escolar debe ser un instrumento para hacer la gestión escolar más eficaz y más educativa” y que “el reparto de responsabilidades en la toma de decisiones crea una cultura participativa y de consenso con el fin último de *educar en y para la democracia*” (p. 602, énfasis añadido). Consecuentemente, se recomienda a las distintas administraciones educativas que:

Fomenten la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos; de los padres y madres como medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar; de los alumnos en el funcionamiento de su centro como un aprendizaje que puede condicionar sus actitudes y conductas posteriores como ciudadanos integrantes de una sociedad democrática; y del profesorado como profesionales de la educación. (p. 602).

3. Tradiciones y movimientos de escuela que promueven la participación

En este apartado voy a incluir algunos movimientos y tradiciones de escuela vigentes que han puesto la democracia y la participación en el centro de su propuesta. La selección de estos movimientos se apoya en selecciones de otros trabajos (Granizo, 2011; Mager y Nowak, 2012) pero no es idéntica. Los criterios bajo los cuales han sido escogidos son la calidad de sus propuestas teóricas, su relevancia dentro del mundo académico y sobre todo su repercusión sobre la práctica de los centros educativos.

3.1. Movimientos de voz del alumnado

Los movimientos de voz del alumnado se iniciaron a finales de los años 80 y han logrado notoriedad dentro del mundo anglosajón (Susinos, 2012). Estos movimientos han estado vinculados con la aparición de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y el consecuente reconocimiento de los derechos de participación de la infancia (Granizo, 2011; Mager y Nowak, 2012; Susinos, 2012). En general,

promover la voz del alumnado se refiere a organizar las escuelas para conseguir una participación auténtica de los alumnos y las alumnas y convertirla en un objetivo pedagógico (Susinos, 2012).

Desde estos movimientos se plantea que el funcionamiento de las escuelas responde a una visión anticuada de la infancia que excluye a los jóvenes de los procesos de diálogo y decisión (Rudduck y Flutter, 2007). El sistema educativo no tiene confianza en las capacidades de los alumnos y las alumnas (Cook-Sather, 2002) y no se les dan responsabilidades (Rudduck y Flutter, 2007). La organización de las escuelas, las relaciones y las prácticas escolares deben ser revisadas y modificadas para reconocer las capacidades del alumnado y darle responsabilidades y oportunidades de involucrarse en la toma de decisiones (Rudduck y Flutter, 2000, 2007).

Escuchar al alumnado debe hacerse de manera consecuente, pues en muchas ocasiones se ponen en marcha procesos para conocer su voz pero se eluden las cuestiones que plantean o no se llevan a cabo acciones sustantivas (Fielding, 2004). Para que la voz del alumnado se tome en serio en el funcionamiento de los centros el profesorado tiene que estar listo para ver a sus estudiantes de otra forma, debe existir la posibilidad de dialogar sin miedo a represalias y se debe garantizar que todos y todas puedan expresar su voz (Rudduck y Fielding, 2006). Si se toman en serio las cuestiones que plantean las estudiantes se logran dos objetivos fundamentales. El primero es que si los alumnos y las alumnas notan que su estatus está valorado dentro de un centro es más fácil que lo respeten, que se sientan pertenecientes a él y que se comprometan con sus fines (Rudduck y Flutter, 2000, 2007). El segundo es que los estudiantes poseen una información experta que permite ver y descubrir cosas importantes y que por lo tanto se tomen mejores decisiones (Kaba, 2000; Rudduck y Flutter, 2007).

Las propuestas de la voz del alumnado no se dirigen sólo hacia cómo funcionan los centros particulares, sino que también se extienden a la propuesta y ejecución de reformas educativas (Cook-Sather, 2002) y a los procedimientos de investigación sobre la escuela (ver un ejemplo en Rojas, Hayas y Lázaro-Visa, 2012).

Distintas personas que emplean este enfoque enfatizan tres elementos en el desarrollo juvenil: agencia, pertenencia y competencia (ver Mitra, 2004). La agencia tiene que ver con actuar y ejercer influencia y poder, la pertenencia con el desarrollo de relaciones plenas y la interacción positiva con docentes y estudiantes y la competencia con el desarrollo de habilidades y ser apreciado por los talentos propios. Esto conecta con el planteamiento de Rudduck y Flutter (2007) de que, en definitiva, el objetivo

último de considerar la voz del alumnado es buscar que los alumnos y las alumnas logren una comprensión y un mayor control sobre sus propias circunstancias.

3.2. Escuelas inclusivas y comunidades de aprendizaje

La participación ha recibido también atención en el marco de la inclusión escolar. Como observa Ainscow (2005), la inclusión tiene que ver con la búsqueda de mejores respuestas para responder a la diversidad. Ante todo, la inclusión es un conjunto de valores sobre el tipo de sociedad en la que queremos vivir y el tipo de sistema educativo que queremos tener (Ainscow, 2005; Echeita, 2006).

En esta línea, la participación toma el matiz de ser una vía para que las alumnas y los alumnos sean parte de la escuela (Granizo, 2011). Así, se defiende que el sentimiento de pertenencia a un centro se desarrolla participando plenamente (Echeita, 2006) y que los puntos de vista de los aprendices deben ser incorporados para que sus experiencias educativas tengan calidad (Ainscow, 2005).

En estrecha relación con el movimiento de inclusión escolar destacan las comunidades de aprendizaje (en adelante, CdA), una manera de hacer escuela que pretende convertir la diversidad en oportunidad y mejorar la enseñanza para lograr que todo el alumnado pueda alcanzar el éxito educativo (Flecha y Larena, 2008). Las CdA están sustentadas teóricamente en el aprendizaje dialógico, modelo que pone las interacciones, la comunicación y el diálogo como principios centrales del aprendizaje (Aubert et al., 2008; Racionero y Padrós, 2010).

En la historia de las CdA tiene un papel central la escuela de adultos La Verneda-Sant Martí, en Barcelona, que inició su trabajo en 1978 (Sánchez Aroca, 1999). Otros antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje los podemos encontrar en las “Accelerated Schools” de la Stanford University, el “School Development Program” de la Universidad de Yale y las “Success for All” de la John Hopkins University de los años 80 y 90 (Flecha y Larena, 2008).

La red de escuelas que se han convertido en CdA está en crecimiento y está presente no sólo en distintas comunidades autónomas españolas sino que se está extendiendo a países de Sudamérica como Brasil o Argentina (web de comunidades de aprendizaje). Aunque hay escuelas de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria, las de Secundaria son menos numerosas.

Desde el punto de vista del objeto de esta tesis, las CdA son un modelo inspirador pues incorporan en su organización la participación de toda la comunidad

educativa para generar objetivos educativos compartidos y dan un peso central al diálogo en todos los contextos (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006). Esto se expresa tanto en las metodologías y la forma de organizar las clases, con iniciativas como las tertulias dialógicas o los grupos interactivos (ver por ejemplo web de comunidades de aprendizaje; Elboj y Niemelä, 2010; Valls y Kyriakides, 2013), como en el gobierno del centro, para el cual se establecen comisiones mixtas que participan en la planificación, realización y evaluación de actividades (Elboj et al., 2006).

El éxito de las CdA reside en que se basan en un proyecto democrático compartido comunitariamente que logra mejorar los resultados del alumnado y que genera una dinámica que se extiende más allá de las puertas de los centros. Experiencias educativas como las de la escuela de La Paz en Albacete (Díez-Palomar, Santos Pitanga y Álvarez Cifuentes, 2013) nos muestran que el cambio y la mejora en un centro educativo pueden tener repercusión en todo su entorno.

3.3. Educación ciudadana y movimientos de escuelas democráticas

En el contexto de la educación ciudadana o la educación para la ciudadanía han surgido numerosas voces que han identificado la necesidad de considerar a la juventud como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho cuya participación en la sociedad debe ser efectiva (Geboers, Geijsel, Admiraal y Dam, 2013; Osler y Starkey, 2006). La ciudadanía se expresa en la experiencia cotidiana (Bolívar, 2006) por lo que la educación ciudadana no puede ser confinada a un área curricular (Bolívar, 2006; Devine, 2002). La escuela debe organizarse de manera que los alumnos y las alumnas asuman responsabilidades colectivas y participen (Delval, 2006; Effrat y Schimmel, 2003).

En España ha habido varias propuestas que han trabajado sobre esta base y que han empleado la competencia ciudadana como un elemento para replantear esquemas y formas de funcionar en la escuela. Por ejemplo, desde el Proyecto Atlántida (web de proyecto Atlántida) se ha formado una red de trabajo con escuelas de Educación Primaria y Secundaria para promover prácticas democráticas.

Como se puede apreciar, estas líneas de trabajo comparten argumentos centrales defendidos por el Consejo de Europa (2002, 2010) y por el Eurydice (2005, 2012) del marco europeo de la educación para la ciudadanía: no se puede educar a una ciudadanía democrática que vaya a mantener y promover la democracia en el presente y en el

futuro si no se ofrecen experiencias escolares que se organicen de forma coherente con este horizonte de valores y prácticas.

Por otra parte, dentro del ámbito académico se han llevado a cabo investigaciones en las últimas décadas cuyo objetivo ha sido el de conocer y aprender de experiencias escolares en marcha que intentan hacer de las escuelas un espacio democrático vivo e identificar qué elementos caracterizan a una escuela democrática.

Una obra que ha marcado profundamente esta senda ha sido la de “Escuelas democráticas” de Michael Apple y James Beane (1997). Estos autores recogen la experiencia de cuatro escuelas públicas estadounidenses, presentadas por personal de los centros, y reflexionan sobre qué es una escuela democrática. Respecto a la definición de una escuela democrática, piensan que cuenta con dos componentes principales. El primero son las estructuras y procesos democráticos, que se refieren a la participación efectiva de la comunidad educativa en la escuela, la búsqueda de la cooperación y el bien común y la inclusión. El segundo es un currículum democrático que se expresa principalmente en la presencia de distintas voces y en la preocupación por que los estudiantes sean intérpretes críticos del conocimiento.

Inspirados por la línea establecida por el trabajo de Apple y Beane (1997), Feito y López (2008) sistematizaron una obra con experiencias democráticas en escuelas de Educación Primaria y Secundaria en España. Para ello contaron con datos recogidos a partir de técnicas etnográficas y con la experiencia de docentes de dichos centros. A partir de sus análisis establecieron diez características básicas de las escuelas democráticas: trabajo por proyectos (globalización curricular), enseñanza basada en el diálogo, uso diversificado de las bibliotecas, integración curricular de las nuevas tecnologías, organización alternativa del aula (grupos interactivos, trabajo en equipo, dos profesores por clase), apertura del centro al entorno local-global, construcción de una convivencia democrática, cooperación con las familias, papel crítico de los docentes y enfoque inclusivo.

En general, los debates sobre cómo construir una escuela democrática han vuelto sobre la idea de cómo se puede crear un currículum democrático. Las experiencias presentadas en la obra de “Escuelas democráticas” ofrecen ejemplos de esto. El propio Beane (2002) ha defendido que, frente a la fragmentación que sufre el sistema educativo por la aplicación del sistema de libre mercado y la estandarización, es necesario pensar en un currículum democrático que permita experimentar el modo de vida democrático, que conecte el interés propio y el bien común, que sea fruto de la colaboración y la

valoración de distintas fuentes de información y que valore la diversidad. Este autor piensa que en un currículum democrático el trabajo del curso puede partir de dos preguntas: “¿qué cuestiones o preocupaciones tienes sobre ti mismo? ¿Qué cuestiones o preocupaciones tienes sobre el mundo?” (p. 26). Un currículum de este tipo exige un esfuerzo intelectual riguroso al alumnado: consensuar preguntas y temas, encontrar fuentes, aprender contenidos y habilidades relacionadas con asuntos relevantes, investigar y crear proyectos e informes.

Con la idea de crear un currículum democrático también se han puesto en marcha proyectos curriculares de acción social como el elaborado por Schultz y Oyler (2006). Este tipo de estudios y experiencias pretende poner la democracia en acción llevando al alumnado a plantearse problemas y necesidades propias y de su entorno, a investigarlos y a preparar y desarrollar un plan de acción. En el caso citado, estudiantes de una escuela marginal de Chicago, principalmente de población negra, comienzan a investigar sobre los problemas de su centro y ponen en marcha acciones para cambiar todos los elementos que hacen que sea un espacio difícilmente habitable. Rompiendo prejuicios en su comunidad local, estudiantes que no parecen comprometerse con las labores que se les presenta en su escuela, se implican y muestran que pueden comprometerse consigo mismos, con su comunidad y con su entorno. Cuando otro profesor que pasa por la clase les comenta que nunca les ha visto tan emocionados con el trabajo escolar, alguien le responde rápidamente: “This ain’t no schoolwork, this is important” (p. 430).

En definitiva, lo que este debate y estas experiencias ponen de manifiesto es que la escuela no puede dedicarse a reproducir las injusticias y las desigualdades sociales ni basarse sólo en la memorización y la reproducción de fuentes cerradas y homogéneas de conocimiento. La escuela tiene una labor de mejora y compromiso social y debe mostrar la complejidad y la diversidad del conocimiento.

3.4. El modelo de escuela de las Just Community

Este modelo de escuela tiene interés principalmente por algunas de sus propuestas teóricas. Su alcance en la práctica ha logrado cierta difusión en Estados Unidos, Alemania y Suiza (Oser et al., 2008), pero no creo que sea un modelo fácilmente extrapolable pues requiere de una comunidad de cinco docentes y 100 estudiantes cuya participación sea voluntaria (Kohlberg y Higgins, 1987). Además,

desde mi punto de vista presenta un grave inconveniente y es que considera que las familias, aunque pueden apoyar activamente, no son participantes de la comunidad (Oser et al., 2008).

Las Just Community, que están inspiradas en el pensamiento de Lawrence Kohlberg y su equipo, se han desarrollado a lo largo de dos generaciones. La primera generación de escuelas (estadounidense), en las que se implicó el propio Kohlberg, se centraba en la comunidad democrática, mientras que la segunda, que se ha desarrollado principalmente en Alemania y Suiza, enfatiza la educación ciudadana y el desarrollo de habilidades políticas y actitudes cívicas (Oser et al., 2008).

Los planteamientos de Kohlberg y su equipo para este modelo de escuela derivan de sus investigaciones sobre desarrollo moral a partir de dilemas éticos. Los dilemas tenían un alcance muy limitado, pues daban soluciones hipotéticas a problemas hipotéticos; no tenían que ver con problemas de la vida real sobre lo que hubiese que decidir ni estaban conectados con la atmósfera moral del centro más allá del tiempo de discusión en el aula (Kohlberg y Higgins, 1987). Había que llevar la discusión sobre la justicia a todo el centro y crear una comunidad democrática donde se diese un desarrollo y un aprendizaje a través de la experiencia (Kohlberg y Higgins, 1987).

Como su propio nombre indica, las Just Community, siguiendo a Kohlberg y Higgins (1987), tienen dos contenidos morales principales: la comunidad y la justicia. La construcción de comunidad se hace conociéndose y compartiendo intereses y preocupaciones en una atmósfera de aceptación y confianza. Esta comunidad implica no sólo sentimientos espontáneos interpersonales sino también normas básicas. Los estudiantes deben tener compromisos y responsabilidades para que se desarrolle un sentido de comunidad (Kohlberg, 1980, citado en Fielding, 2013). Se cree en la participación directa de todo el alumnado porque:

La estructura representativa crea una división del trabajo que releva a la mayoría de los estudiantes de la responsabilidad por el proceso político. Eso lleva a la creencia de que la participación democrática es un servicio voluntario no esencial y no la función principal de la ciudadanía (Kohlberg, 1989/1997 p. 334).

La experimentación y el funcionamiento democrático son relevantes en este modelo de escuela porque ofrecen un medio para crear vínculos de comunidad en los que se piense sobre la justicia y se desarrolle una acción moral responsable (Fielding, 2013; Kohlberg, 1975; Kohlberg y Higgins, 1987). Así, “la única forma por la que la

escuela puede ayudar a los estudiantes para que lleguen a ser personas que hagan de la sociedad una comunidad justa es hacer que experimenten la democracia ellos mismos” (Kohlberg, 1980, citado en Fielding, 2013). Una decisión tomada democráticamente puede ser injusta, por lo que se debe debatir sobre cuestiones morales y toma de decisiones justas (Reimer y Power, 1980, citado en Fielding, 2013). Precisamente, las Just Community plantean que los temas administrativos y de gestión son aburridos para el alumnado, por lo que prefieren dejarlas a los docentes y, sin embargo, sienten interés por todo lo que tiene que ver con la justicia y la moralidad (Kohlberg, 1975).

Para concluir con la revisión de este modelo de escuela, creo necesario señalar que la forma de funcionar de las Just Community sigue principios y orientaciones generales, pero en cada centro toma también formas específicas. Por ejemplo, existen estructuras de participación comunes, como la asamblea de la comunidad o el comité de justicia, cuyas funciones y funcionamiento son adaptadas por cada escuela (Oser et al., 2008).

A modo de resumen, en este capítulo he presentado en qué medida la participación está presente en las políticas y las legislaciones educativas, tomando como referente notable los documentos guía del Consejo de Europa y de la agencia de investigaciones Eurydice. También he analizado una cierta inconsistencia en la legislación educativa española sobre lo que significa participar, deteniéndome en las dos leyes que han tenido vigencia durante el periodo de realización de esta tesis, la LOE y la LOMCE. Finalmente he revisado algunas tradiciones de escuela que ponen la participación y la democracia en el centro de su propuesta. En el próximo capítulo voy a incluir un análisis del estado de la participación en la escuela y de las razones por las que he realizado esta tesis, llegando finalmente a la formulación de su objetivo general. El capítulo IV de la introducción ofrecerá el tipo de aproximación metodológica escogido para responder al objetivo general de la tesis y desarrollará la base epistemológica en la que se sustenta.

CAPÍTULO III

MARCO DE JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVO GENERAL DE LA TESIS

En el primer capítulo presenté un marco conceptual para analizar y estudiar la participación y en el segundo he revisado la presencia y la relevancia de la participación en el discurso educativo a nivel legislativo y teórico-práctico. En este capítulo voy a mostrar cuáles son las razones que me han llevado a fijar el objetivo general de esta tesis doctoral y cuál es este objetivo.

1. La importancia de la participación del alumnado

Aunque en el apartado anterior ya he presentado algunos argumentos sobre la relevancia de la participación del alumnado a partir de distintos trabajos y documentos guía, aquí voy a desarrollar cuáles son los argumentos concretos por los que considero que es un factor clave para nuestro sistema educativo.

Voy a dividir los argumentos en dos bloques, apoyándome en una agrupación realizada por Christiano (2008). El primer bloque incluye argumentos instrumentales sobre la participación. En él trato la participación desde el punto de vista de los beneficios que puede tener, esto es, la analizo como un medio para alcanzar otros fines. En el segundo bloque sitúo argumentos intrínsecos, que consideran la participación como un fin en sí mismo, como algo inherente y necesario para lograr una educación democrática.

Esta distinción no debe entenderse como una propuesta teórica o una clasificación en sentido estricto. Más bien la realizo con fines didácticos para separar la revisión y propuesta de dos líneas distintas. La primera línea son trabajos principalmente de corte empírico, que han analizado con distintas metodologías y distintas propuestas teóricas los beneficios que puede tener la participación del alumnado para otros objetivos educativos. La segunda línea retoma argumentos que tienen un anclaje teórico y que buscan fundamentar la participación por la pertinencia que tiene para el contexto social, moral y político actual.

La distinción es artificial pues la propia separación entre los medios y los fines es difícil; su configuración es cambiante, de manera que un elemento puede ser medio y fin a la vez según con qué lo estemos relacionando y dependiendo del momento de esa relación. En la primera línea podemos encontrar una idea intrínseca del valor de la participación a pesar de que se centre en el análisis empírico de sus consecuencias sobre otros elementos. Asimismo, la segunda línea no se centra en analizar empíricamente las consecuencias de la participación pero sí tiene muy presente un horizonte de consecuencias deseadas y deseables al promoverla.

1.1. Argumentos instrumentales: beneficios de la participación del alumnado sobre otros objetivos

Numerosas investigaciones se han planteado el análisis de posibles beneficios que puede tener la participación del alumnado sobre otros objetivos de peso para el buen funcionamiento de la escuela. En general, los resultados son favorables y consecuentemente podemos pensar que la participación está asociada con efectos positivos sobre distintos objetivos educativos. No obstante, es necesario matizar que las propuestas de definición y análisis son diversas. Además, no toman una perspectiva holística de la participación del alumnado sino que analizan elementos particulares o aislados de participación. Por lo tanto, podríamos decir que su aporte a la justificación de esta tesis viene de que toman en consideración el beneficio de distintas partes que componen el enfoque aquí presentado.

Como ya he comentado, las investigaciones que presento a continuación ofrecen definiciones y matices distintos sobre la participación. Podríamos decir que el aspecto común a casi todos los estudios es que incluyen de alguna forma una idea de influencia sobre las tomas de decisiones a distintos niveles (aula, centro) y sobre temas específicos.

Para comenzar, uno de los beneficios de la participación del alumnado sobre los que se ha llamado más la atención es sobre las relaciones sociales, la convivencia y la formación de un sentido comunitario en los centros. En este aspecto Vieno, Perkins, Smith y Santinello (2005) encontraron en su análisis multinivel que prácticas escolares democráticas como la participación de los estudiantes en la elaboración de normas y organización de eventos, la libertad de expresión y la percepción de justicia sobre normas y docentes, influían notablemente sobre la existencia de un sentido de comunidad en la escuela. La experiencia de la escuela Parker, relatada por un profesor del centro (Smith, 2003), hace énfasis en cómo un proceso de gobierno democrático que incluía la voz del alumnado produjo un sentimiento comunitario fuerte y generó unas relaciones más cooperativas entre estudiantes y docentes. Esta mejora de las relaciones entre el personal del centro y el alumnado también ha sido relatada en el estudio de casos conducido por Wilson (2009) y es coherente con el sentido de pertenencia y la mejor conexión con las personas adultas y el centro reportada por los estudiantes que se implicaron en dos movimientos de voz del alumnado de la escuela Whitman (Mitra, 2004). Si nos fijamos en el nivel del aula, los procesos de consenso de normas de aula se han defendido como una herramienta para mejorar la convivencia escolar y

especialmente para lograr un buen clima de aula y una buena relación entre profesorado y alumnado (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013). Estos autores encontraron que en una muestra de 20 centros asturianos de Educación Primaria que utilizaban distintos mecanismos de creación y difusión de normas, el uso de este consenso se relacionaba con niveles bajos de interrupción en el aula, de violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, de violencia verbal del alumnado hacia el profesorado y de violencia del profesorado hacia el alumnado.

En estrecha relación con la convivencia y el sentimiento de pertenencia, de Roiste, Kelly, Molcho, Gabin y Gabhainn (2012) encontraron en su encuesta que la participación en la elaboración de las normas estaba asociada con percepciones positivas y un sentimiento de gusto por la escuela. Esto es congruente con lo defendido en uno de los primeros estudios en esta línea. Richter y Tjosvold (1980) llevaron a cabo un diseño experimental con tareas de clase en dos condiciones: en el grupo control el docente tomaba las decisiones unilateralmente y en el experimental los estudiantes participaban en la toma de decisiones. Encontraron que el grupo que participó en las decisiones de la tarea desarrolló actitudes más positivas hacia la escuela y la asignatura, interactuaba más positivamente con los pares, trabajaba de forma más consistente sin supervisión y aprendieron más que los estudiantes cuyo profesor tomó las decisiones unilateralmente. Por ello estos autores plantearon que la participación en la toma de decisiones era una forma de integrar al alumnado en la vida escolar y desarrollar su compromiso con el aprendizaje. Esta idea se sitúa en el centro de la propuesta de los movimientos de voz del alumnado: si los alumnos y las alumnas participan en el centro es más fácil que se sientan pertenecientes a él y que se comprometan con sus objetivos (Rudduck y Flutter, 2007).

Además de estos beneficios, la participación se ha asociado con mejoras en competencias y formas de razonar del alumnado. Así, en el estudio ya citado de Mitra (2004), el alumnado participante describió un desarrollo de un sentido de competencia para hacer una crítica de su entorno, resolver problemas y organizarse, cooperar y negociar con otros y hablar en público. Weinstock et al. (2009) compararon el juicio moral en estudiantes de dos escuelas democráticas frente a estudiantes de dos escuelas corrientes. Su planteamiento sobre lo que es una escuela democrática implica que las estudiantes se expresan sobre temas importantes de la clase y la escuela como los contenidos del currículum, los métodos de aprendizaje y las relaciones sociales. En clase se fomenta el pensamiento crítico y en el centro se participa en órganos con poder

de decisión. Sus resultados remarcan que el alumnado de los centros democráticos mostraba un nivel más elevado de juicios morales autónomos, lo que estaba fuertemente mediado por la promoción del pensamiento crítico por parte del profesorado.

El último trabajo que voy a presentar es la revisión de los efectos de la participación del alumnado realizada por Mager y Nowak (2012), en la que definieron la participación como “la intervención en procesos colectivos de toma de decisiones a nivel de clase o de centro que incluyen diálogo entre estudiantes y otros decisores” (p. 40). A partir de esta definición incluyeron 32 estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos realizados entre 1992 y mayo de 2009, con estudiantes de edades entre 5 y 19 años de escuelas privadas o públicas, publicados en inglés y alemán (3 de los estudios revisados han sido comentados aquí). Agruparon los efectos de la participación del alumnado en efectos sobre los estudiantes, sobre los profesores, sobre la escuela como organización y sobre las interacciones entre sus miembros. Sus análisis de los estudios ponen de manifiesto una consistencia en la presencia de efectos positivos de la participación sobre los estudiantes (en su aprendizaje, rendimiento académico, autoestima...), sobre la escuela como organización (por ejemplo, mayor asistencia o mejora de la disciplina) y sobre las interacciones que se dan en ella (entre ellas, mejoras de las relaciones entre los adultos y los estudiantes). Los efectos sobre el profesorado han sido poco explorados pero apuntan en un sentido positivo. Hay poca evidencia de efectos negativos, lo que según Mager y Nowak puede esconder que no se haga hincapié sobre los mismos en las investigaciones. A pesar de que parece claro que hay resultados positivos, concluyen que la evidencia encontrada es limitada y que es necesario realizar estudios más comprensivos sobre este tema.

Recapitulando, podríamos decir que en general las investigaciones realizadas apuntan a que la participación del alumnado en distintos niveles y temas puede tener efectos positivos sobre objetivos relevantes para el buen funcionamiento de los centros educativos y para el desarrollo y el aprendizaje del alumnado. Esto es un soporte más para defender la importancia de la promoción del alumnado en la escuela.

1.2. Argumentos intrínsecos: el valor inherente de la participación

En este apartado voy a condensar las razones principales a las que doy más peso para sostener la idea de que nuestro sistema educativo debe funcionar democráticamente y considerar central con ello la participación del alumnado.

Para esto voy a partir de una pregunta necesaria: ¿Una sociedad democrática debe tener una escuela democrática? Lanzada de forma rápida, parece una pregunta sencilla pero sus posibles respuestas y preguntas asociadas encierran una enorme complejidad. Lo primero que tenemos que hacer es plantearnos qué quiere decir “sociedad democrática”. Simplificando mucho, y omitiendo algunas cuestiones ya esbozadas al principio de la introducción teórica, podríamos decir que hay dos posibles sentidos. Por un lado, nos encontramos con que democracia es un término que tiende a usarse como un sinónimo de una combinación de elementos oligárquicos e igualitarios que constituyen lo que se ha denominado gobierno representativo (Manin, 1998). Así, podríamos entender la democracia como una forma de gobierno que garantiza la existencia de ciertas instituciones, estructuras formales y principios. Por ejemplo, podríamos considerar que una democracia requiere de una igualdad política de la ciudadanía y de la existencia de ciertas estructuras fundamentales como un sistema electoral, un parlamento, una constitución y asociaciones autónomas (Dahl, 1999; Cotta, 1988; Sartori, 2005).

Por otro lado, la democracia tiene un sentido más profundo. Aquí volvemos a la célebre cita de Dewey (1916/2004) que decía que “una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (p.82). En efecto, la democracia también tiene que ver con cómo entendemos nuestra vida social; es una manera de entender nuestras relaciones sociales y nuestra organización social y política que va más allá de determinados mecanismos formales de gobierno. La democracia está presente en cómo vivimos, cómo trabajamos y cómo hablamos (Effrat y Schimmel, 2003). Con este enfoque la democracia se concibe principalmente como una forma de vida (Dewey, 1927/2004; Levin, 1998).

Entender la democracia de una u otra manera tiene implicaciones fundamentales para pensar cómo debe ser nuestro sistema educativo. La escuela, como una institución social destacada, tiene que ofrecer una visión coherente con el sistema político y social en el que está inmersa. Si aceptamos la premisa de que vivimos en una sociedad

democrática, la escuela debe ser congruente con esta premisa y ser también democrática. El problema es con cuál de las dos opciones de democracia nos quedamos.

Si optamos por la primera opción, nos bastaría con asegurar que la escuela cuente con estructuras y principios formales de gobierno que den ciertas garantías esenciales. En cambio, si nos quedamos, como hago yo, con la segunda opción, además de disponer de estructuras formales de gobierno sería necesario modificar nuestro modo de pensar, sentir y actuar en y sobre la escuela. Creo que este cambio debería dar respuesta a varias necesidades estrechamente vinculadas.

En primer lugar, la escuela no es sólo una preparación para la vida sino que es la vida misma; no se trata de que los alumnos y las alumnas pasen 10 o 12 años de su vida preparándose para vivir mientras hacen otra cosa (Levin, 1998; San Fabián, 1997). A este respecto Dewey (1897/1967) se expresaba así:

La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior. La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego. La educación que no se realiza mediante formas de vida, formas que sean dignas de ser vividas por sí mismas, es siempre un pobre sustitutivo de la realidad auténtica y tiende a la parálisis y a la muerte (p.55).

Si aplicamos esta noción al funcionamiento democrático y la participación, podemos decir que la escuela no es sólo una preparación para participar y funcionar democráticamente en el futuro, sino que debe ser un espacio propio de vida democrática que tenga sentido por sí mismo. Aunque he señalado en numerosas ocasiones que participar en la escuela es la única vía posible de aprender a participar, no me refiero a que sea un simple medio o mecanismo de aprendizaje, ya que considero que esta idea está indivisiblemente unida con la del ejercicio de la participación, con que el propio proceso de participar en la escuela tiene un sentido social, organizativo y vital.

Tendemos a pensar sobre los niños y las niñas como lo que serán en el futuro y no como lo que son en el presente (Raby, 2008). Debemos cambiar esta imagen y empezar a ver a niños, niñas y adolescentes como ciudadanos y ciudadanas con derecho pleno y no como una ciudadanía en potencia (Davies, 1999; Devine, 2002). En este sentido, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño hizo un aporte crucial reconociendo los derechos de participación de la infancia y vinculándolos a los

de protección y provisión (Ochaíta, 2009; Osler y Starkey, 1998). Es destacable el artículo 12.1 de la Convención, que establece que:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

De este modo, los alumnos y las alumnas son ciudadanos y ciudadanas de hecho que viven, actúan, piensan, sienten y tienen derecho a participar.

Una escuela en la que se fomente la participación de la comunidad educativa en general, y del alumnado en particular, es congruente con principios organizativos democráticos y a la vez los favorece y los fortalece. Participar permite llevar a la escuela distintas voces, para facilitar la presencia de un pluralismo de formas de vivir y de pensar. En este contexto, los alumnos y las alumnas pueden formarse como intérpretes críticos del conocimiento (Apple y Beane, 1997), siendo conscientes del carácter parcial, relativo, contingente y falible de este (Apple y Beane, 1997; Englund, 2006), y desarrollar hábitos para considerar las perspectivas de las demás personas, testar, evaluar y comparar valores y argumentos, experimentando la importancia de sus propias opiniones y aportaciones (Thornberg, 2008). Deben participar para protagonizar la realidad que viven y para comprender y construir activamente sus circunstancias (Levin, 1998; Rudduck y Flutter, 2007; Santos Guerra, 2007).

Por estas razones, prefiero hablar de “educar en democracia” en vez de “educar para la democracia” (Fielding, 2007). Educar en democracia implica educar dentro de la democracia, esto es, siguiendo una organización y unos valores democráticos. Tal y como entiendo la democracia, un sistema educativo de una sociedad democrática sin participación de las personas implicadas se refuta a sí mismo.

2. Las carencias en la participación y los efectos del currículum oculto

A raíz de las investigaciones sobre la situación de la participación del alumnado, podemos afirmar que existen claras evidencias sobre las carencias de los procesos participativos de la escuela. En este apartado voy a presentar, en primer lugar, varios estudios empíricos que han analizado el estado de la participación en la escuela en distintos países. Posteriormente enlazaré las insuficiencias democráticas y participativas de la escuela con la transmisión de un currículum oculto muy poco alentador.

Respecto a los estudios empíricos sobre el estado de la participación, podemos extraer una idea clara y rotunda: la participación del alumnado en la escuela está muy restringida en la práctica. Esta conclusión ha sido alcanzada por distintas investigaciones, realizadas en diferentes países con distintas metodologías.

Comenzando por el ámbito europeo, numerosos trabajos han mostrado que las posibilidades de los alumnos y las alumnas para expresar sus puntos de vista e influir en la toma de decisiones sobre cualquier asunto son escasas. Esto se da tanto en la participación formal en órganos y cargos como en la participación informal en las aulas y la vida de los centros en general.

Por ejemplo, a partir de un estudio mixto en dos escuelas públicas de Aveiro, en Portugal, Pedro y Pereira (2010) señalaron que hay una débil participación del alumnado en los cargos de representación y en la función asociativa que poseen las escuelas. Los alumnos y las alumnas participantes respondieron que normalmente no se hacían asambleas en sus clases (61%), reportaron haber tenido una escasa participación en el proceso de elaboración de documentos fundamentales de los centros e incluso desconocían por completo su existencia (e.g., el 87,9% no sabían qué era el proyecto educativo y sólo el 0,4% dijo que había participado en su elaboración).

En la misma línea, los estudios etnográficos de Thornberg (2008, 2009, 2010) y Thornberg y Elvstrand (2012) en escuelas suecas señalan que las normas están creadas por el profesorado y los niños y las niñas apenas pueden influir en ellas. Además, muchas decisiones están tomadas por el profesorado fuera de las reuniones, sin ninguna consulta, presencia o participación del alumnado. Estos autores consideran que en general la posición de las estudiantes está subordinada, se suprime su voz y se minimiza el valor de sus opiniones (Thornberg y Elvstrand, 2012).

En Gran Bretaña e Irlanda se han desarrollado muchas investigaciones desde la perspectiva de los Derechos de la Infancia y la voz del alumnado. En esta línea, un proyecto dirigido por Morrow (1999) concluyó, a partir del análisis de 730 ensayos de niños y niñas, que eran comunes el sentimiento de que sus voces raras veces eran escuchadas y la preocupación porque no se les incluía en las tomas de decisiones. El análisis cualitativo de cuatro escuelas inglesas realizado por Wyse (2001) llega a conclusiones similares, destacando que las oportunidades del alumnado para expresar sus puntos de vista son muy limitadas. Del estudio de Alderson (2000) sobre consejos escolares (órgano compuesto por representantes de estudiantes), en el que participaron 2272 estudiantes entre los 7 y los 17 años, se desprende que este órgano no está muy

extendido (52% de los centros) y que el alumnado no veía clara su utilidad. Así, mientras que el 19% consideraban que el consejo mejoraba la vida de su centro, el 33% pensaban que no lo hacía mejor o no lo sabían y el 48% ni siquiera sabían si tenían consejo o no estaban seguros. No debe sorprendernos entonces que consejeros y consejeras de 8 a 11 años que participaron en el estudio de Veitch (2009) fuesen conscientes del escaso poder con que contaban representantes y consejo. También estudiantes de Primaria y Secundaria de Escocia destacan la necesidad de mecanismos y estructuras auténticas de participación en la toma de decisiones de los centros (McCluskey et al., 2013). Finalmente, en la encuesta analizada por de Roiste et al. (2012) en Irlanda, de una muestra de 10334 estudiantes sólo un 22,5% de los estudiantes declararon haber participado en la elaboración de normas de su centro. Este porcentaje disminuía en los grupos de más edad: en cursos inferiores (10-11 años) la cifra era de 38,7% frente al 15% de los cursos superiores (15-17 años).

Por último, la revisión de los estudios de Francia y Gran Bretaña elaborada por Pagoni (2009) concluye que la mera creación de órganos o instancias de participación no parece ser suficiente para promover un diálogo democrático en la escuela ni para favorecer el reconocimiento y las responsabilidades del alumnado. Este argumento es congruente con los estudios realizados en España en los años 90 sobre el funcionamiento los Consejos Escolares, órgano en el cual están representados todos los grupos de la comunidad educativa. En estos estudios se argumentó que los Consejos Escolares no eran efectivos para canalizar la participación de todos los estamentos y que funcionaban muchas veces de forma mecánica para cumplir con requerimientos de la administración (Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1997). El sector estudiantil cumplía el papel de ser un “convidado de piedra”, pues apenas intervenía y cuando lo hacía no tenía mucha incidencia (Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1997).

Aunque hasta ahora me he restringido a la presentación de estudios europeos, también podemos encontrar estudios de este corte en otros continentes. Por ejemplo, es destacable el estudio de Raby (2008) en escuelas de Ontario, Canadá. Esta autora realizó grupos de discusión con estudiantes de entre 14 y 18 años sobre la creación y los usos de las normas. En ellos se destaca que la mayoría de los participantes nunca fueron consultados sobre las normas de su escuela. Las normas de estos centros procedían de códigos de conducta cerrados y fijados principalmente por la administración, por lo que el alumnado lo vivía como una serie de “noes” impuestos de arriba-abajo. Por ello,

Raby defiende que en vez de promover la autonomía y la responsabilidad, lo que en realidad se hace con estos códigos es fomentar la obediencia y la docilidad. Por su parte, McFarland y Starmanns (2009) se propusieron analizar la calidad de los consejos estudiantiles de escuelas secundarias en Estados Unidos. Analizaron 362 consejos estudiantiles a partir de sus constituciones y lo complementaron con entrevistas a representantes de estudiantes. De su estudio se infiere que la calidad de los consejos es muy variada y los autores señalan que el tipo de escuela marca mucho el funcionamiento de los consejos. En las escuelas privadas religiosas hay un fuerte control ideológico y una dirección de su funcionamiento, por lo que los autores señalan preocupados que puede que se esté promoviendo que haya personas que sean ejemplos morales para su grupo pero que tengan dificultades para ver más allá del interés de su comunidad religiosa o su clase social particular. En las escuelas públicas empobrecidas se encuentran con que muchas no tienen consejos, parte de las que lo tienen no cuentan con constitución y, además, no suelen estar muy organizadas y el control adulto es muy fuerte. En las escuelas públicas ricas, la proporción de representación del cuerpo estudiantil y el número de actividades que realizan son muy bajas. Los autores concluyen que, en definitiva, el carácter segregado de las escuelas estadounidenses y la escasa autonomía y capacidad de maniobra con la que suelen contar los consejos estudiantiles no parecen favorecer las capacidades políticas, de autonomía y de cooperación de sus estudiantes.

Al hilo de todas estas investigaciones, resulta pertinente cuestionarnos la calidad de la democracia y la participación en la escuela. Aunque se habla mucho sobre las bondades de la participación, no existen tiempos ni espacios para participar (Santos Guerra, 2007) y se elude el diálogo sobre cuestiones centrales (Feu y Prieto-Flores, 2013). Podemos decir con Effrat y Schimmel (2003) que “nuestras escuelas y sistemas educativos hablan el lenguaje de la democracia pero, como poco, cojean al andarla” (p. 4). Más aún, si tenemos en cuenta lo que sabemos sobre la fuerza del currículum oculto, podemos decir que un discurso sobre ciudadanía y democracia incongruente con lo que los alumnos y las alumnas viven cotidianamente en sus centros, no sólo no logra avanzar en la línea deseada sino que incluso puede tener efectos perversos.

El concepto de currículum oculto enfatiza que lo que se aprende en las escuelas viene tanto de lo que se dice como de lo que se hace (Schimmel, 2003). Como nos explican García y Puigvert (2003), el currículum oculto hace referencia a todos aquellos aspectos que, sin ser explicitados ni casi debatidos, se transmiten al alumnado a través de

las estructuras, los contenidos formales y los modos de relación social que se dan en la escuela.

En el caso que nos ocupa, hay una fuerte contradicción entre la intención formal de educar a una ciudadanía activa, crítica, comprometida y participativa con lo que jóvenes ciudadanos y ciudadanas encuentran en sus centros y sus aulas. La capacidad crítica se ve mermada por las consecuencias que puede tener cuestionar o dudar sobre los modos de funcionamiento habitual de un centro. La dinámica que se establece en las escuelas castiga o recompensa el grado de conformidad de los alumnos y las alumnas, de manera que se favorece la complacencia y la aquiescencia con las posturas docentes (Thornberg, 2010; Thornberg y Elvstrand, 2012).

Asimismo, las vías para elaborar, establecer e imponer las normas y las consecuencias de saltárselas no tienen en cuenta la perspectiva del alumnado. Schimmel (2003) defiende que las normas en la escuela muchas veces son ambiguas, no están bien explicadas ni se enseñan apropiadamente, no suponen ningún proceso colaborativo y con todo ello son percibidas como ilegítimas e injustas. A esto debemos sumar que el propio profesorado puede romper las mismas normas que intenta imponer, ofreciendo un mal modelo de comportamiento a sus estudiantes (Thornberg, 2008). Una disciplina de este tipo, basada en reglas y consecuencias no razonables, fomenta la alienación, la apatía y el cinismo (Schimmel, 2003).

Los órganos del alumnado que son meramente rituales, estrictamente controlados por los adultos y sin capacidad de acción ni poder de decisión -“tokenistic” según la terminología de Hart (1992)-, en vez de ofrecer mejoras en un centro pueden generar desafección entre el alumnado (Alderson, 2000). Este malestar puede estar asociado con los efectos negativos de la participación que han sido resaltados en la literatura (Mager y Nowak, 2012).

En definitiva, una participación muy restringida y un currículum oculto incoherente con el discurso de la ciudadanía y la participación hacen necesario replantearse el tipo de formación que recibe el alumnado de nuestras escuelas.

3. ¿Sabemos qué hacer para que la escuela funcione de forma participativa?

Presentación del objetivo general de la tesis

En los dos apartados anteriores he argumentado que la participación del alumnado es relevante pero que en la práctica real de las escuelas está restringida. Teniendo presentes estos dos argumentos centrales, voy a enunciar las cuestiones

extraídas para la investigación en este campo y, consecuentemente, plantearé el objetivo general de la tesis. Para ello me voy a apoyar en la Figura 2.

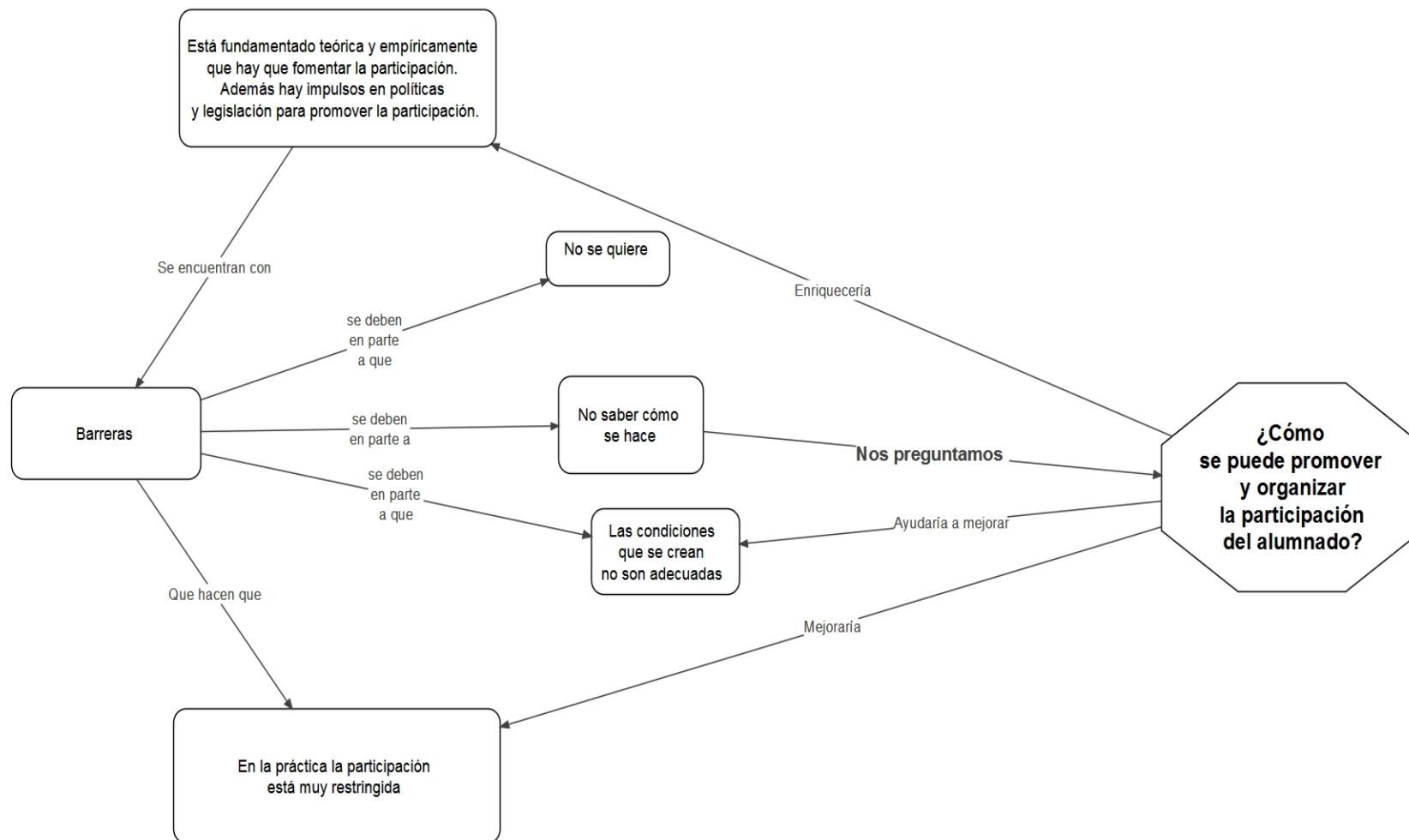


Figura 2: Presentación del objetivo general de la tesis.

Como hemos visto, la participación del alumnado es un objetivo pedagógico y organizativo que está razonablemente fundamentado y justificado teórica, empírica y filosóficamente. Además, a nivel europeo se han elaborado documentos guía y se han realizado iniciativas políticas y legislativas sobre la participación. Sin embargo, nos encontramos con que en la práctica de nuestras escuelas la participación está muy restringida.

Desde la investigación educativa debemos plantearnos qué es lo que está produciendo esta situación y qué acciones podemos llevar a cabo para mejorarla. En este sentido, resulta necesario ahondar en dos objetivos de investigación. El primero es reconocer cuáles son las barreras o dificultades que están impidiendo la promoción de la participación del alumnado en la escuela. El segundo es pensar de qué forma se puede organizar y promover la participación del alumnado en la práctica cotidiana de nuestras escuelas. Este objetivo está subsumido en el anterior, pues responde a una dificultad sentida por parte del profesorado, que es no tener claro cómo trabajar la participación del alumnado. Investigaciones como las de Rowe (2003) ponen de manifiesto que hay docentes que piensan que sus estudiantes tienen algo que decir en sus clases y en sus centros pero no están de acuerdo sobre cómo conseguirlo o no tienen claro lo que esto significa en la práctica.

En esta tesis me he planteado prioritariamente intentar ofrecer respuestas y preguntas sobre el segundo objetivo. Creo que investigar sobre la práctica de la participación es necesario y relevante por tres razones principales.

En primer lugar, pensar sobre la práctica sirve para enriquecer el debate teórico sobre la ciudadanía, la democracia y la participación en la escuela. La teoría cobra pleno sentido cuando entra en relación con la práctica, cuando la analiza, cuando la problematiza, cuando se plantea cómo mejorarla. En muchas ocasiones los debates sobre participación y ciudadanía se alimentan de abstracciones y no se tiene en cuenta la situación específica y los condicionantes de los centros educativos. Por ejemplo, el diálogo se ha planteado desde un modelo ideal como una solución pura y sencilla para comprometerse con la perspectiva del otro, crear conocimiento y problematizar los contenidos (Lefstein, 2006), pero lo cierto es que, como ya dije en el capítulo I, el diálogo está plagado de dificultades y tensiones y no es fácil lograr un diálogo recíproco, positivo y constructivo en el que saber manejar y complementar la diversidad. Por estas razones, hay que pensar en las posibilidades de la práctica

democrática y participativa no sólo desde la lógica y la elaboración de un discurso coherente, sino también desde la práctica misma.

En segundo lugar, plantearnos cómo es la práctica real de la participación enriquecería las políticas y legislaciones educativas. Hay que favorecer la participación generando unas condiciones adecuadas y esto se debe hacer teniendo en cuenta las posibilidades de acción práctica. En coherencia con esta idea, el Consejo de Europa (2010, recomendación 12) ha reconocido la necesidad de investigaciones en educación para la ciudadanía y los derechos humanos que traten temas como programas, prácticas innovadoras, métodos de enseñanza o sistemas de evaluación apropiados para este horizonte. Se identifica esta vía de investigación como un mecanismo de mejora de la práctica de todos los interesados, incluyendo a las personas responsables de la elaboración de políticas educativas.

Por último, la investigación sobre la práctica de la participación es un mecanismo necesario para enriquecer la práctica docente sobre este tema. Como ya he comentado, las profesoras y los profesores que consideran que la participación es importante muchas veces no tienen claro cómo expresarlo en su actividad cotidiana. Por esto, es necesario intentar dar respuestas específicas a preguntas como “¿qué hago el lunes?” (Apple, 2008).

De este modo, el objetivo general de la tesis puede formularse a partir de la siguiente pregunta:

- ¿Cómo se puede organizar y promover la participación del alumnado en la escuela?

Para responder a este objetivo me planteé aproximarme a casos de escuelas de Educación Primaria y Secundaria en los que se promoviese la participación del alumnado. Como afirma Fielding (2012) “necesitamos encontrar fotos de realidades vivas -ejemplos reales de escuelas y comunidades reales en lugares reales- que demuestren que las alternativas son posibles” (p. 59). Los centros que hacen de la democracia y la participación algo vivo constituyen una evidencia fundamentada de posibilidad (Fielding, 2007), es decir, nos muestran que la participación del alumnado en los centros es un proyecto viable, posible y además nos dan ideas prácticas sobre cómo puede desarrollarse.

Escoger centros de Educación Primaria y Secundaria responde a la idea de cubrir cómo se puede participar y aprender a participar en los años que dura la educación

obligatoria en España (de los 6 a los 16 años), pues es un periodo educativo por el que pasa toda la ciudadanía.

Antes de terminar, es necesario aclarar que el objetivo del estudio no es dar fórmulas prescriptivas de cómo debe ser la participación. Como ya he indicado en otros momentos, la participación de todas las personas hace que la democracia sea algo abierto, negociable, en constante proceso de construcción y revisión (Friedrich et al., 2010). En consecuencia, cada centro y cada aula pueden ofrecer expresiones y matices distintos en sus formas de trabajar la participación. Lo que pretendo con esta investigación es abrir vías de reflexión, acción y discusión sobre lo que significa participar en la escuela y mostrar con ejemplos reales que la participación del alumnado en la vida cotidiana de los centros es un proyecto viable.

En el próximo capítulo voy a desarrollar el método escogido y la lógica que he seguido a lo largo del proceso de investigación para intentar responder al objetivo de investigación aquí enunciado.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTACIÓN DEL MÉTODO Y REFLEXIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo voy a explicar y fundamentar la aproximación metodológica de los dos estudios empíricos incluidos en esta tesis. Para ello, presentaré primero un epígrafe sobre la filosofía subyacente al modo de construir conocimiento que inspira a este trabajo. Esto responde a dos razones. Por un lado, considero que como investigador debo reflexionar sobre las formas de construcción de conocimiento en general y, dado el tema que me ocupa, sobre la investigación educativa en particular. Por otro lado, cuando se presenta un informe de una investigación cualitativa conviene, siempre que sea posible, aclarar y explicitar las posiciones filosóficas subyacentes para facilitar su comprensión y la valoración del modo de proceder (Creswell, 2013; Merriam, 2009).

Tras esto, justificaré el método escogido para los Estudio 1 y 2. Aunque los estudios son independientes y los he realizado en distintos momentos, comparten una lógica metodológica común y una fundamentación similar. Explicaré estos aspectos comunes en los tres últimos epígrafes de este capítulo, mientras que los detalles específicos de cada estudio los incluiré en sus respectivas secciones de método (selección de los casos, técnicas de recogida de datos utilizadas, procedimiento de análisis de datos, etcétera).

1. Pragmatismo, producción de conocimiento e investigación educativa

En este apartado voy a recuperar algunos planteamientos del pragmatismo por la influencia que han tenido en esta tesis, tanto en la aproximación general a la investigación educativa como en la fundamentación del método y en el planteamiento conceptual de la democracia y la participación (esto último, especialmente a partir de la obra de Dewey). Primero presentaré de dónde viene y qué es el pragmatismo. A continuación lo relacionaré con las dos filosofías modernas del conocimiento que más han calado en el pensamiento occidental -racionalismo y empirismo- y que han sido la base de buena parte de las filosofías de la ciencia. Explicaré dos aspectos fundamentales que diferencian al pragmatismo del racionalismo y el empirismo y desarrollaré el análisis pragmatista del concepto de verdad, haciendo un énfasis especial en el papel que esta filosofía otorga a las consecuencias y a la necesidad de un ajuste entre medios y fines. Esto me llevará, finalmente, a desarrollar las implicaciones para el posicionamiento metodológico y epistemológico de esta tesis.

El pragmatismo fue desarrollado en una primera generación por autores como Charles Sanders Peirce, William James, George Herbert Mead y John Dewey (conocidos como pragmatistas clásicos), y posteriormente ha sido elaborado por autores

como Richard Bernstein, Richard Rorty o Hilary Putnam (neopragmatistas). Podríamos definirlo en pocas palabras como un enfoque que se centra en las consecuencias prácticas del conocimiento y que intenta cambiar el afán occidental por la búsqueda de la certeza absoluta y la desvinculación del sujeto con la misma (Cabanas, 2013, cap. 5; Hookway, 2013; Garrison y Neiman, 2002). Aunque el pragmatismo está viviendo un cierto auge como sistema para justificar los métodos mixtos a partir del argumento de la utilidad práctica, considerar los planteamientos pragmatistas en su profundidad puede servirnos para fundamentar la investigación social independientemente del método que se utilice (Morgan, 2014).

Históricamente, la filosofía occidental moderna ha desarrollado su planteamiento de cómo el ser humano obtiene conocimiento del mundo a partir de dos corrientes principales: el racionalismo (con filósofos como Descartes, Spinoza y Leibniz) y el empirismo (con autores como Locke y Hume). Ambas filosofías han influido poderosamente en los modos de ver el mundo y de producir conocimiento de la ciencia contemporánea. Para situarlas adecuadamente, conviene señalar que sus planteamientos tienen una deuda intelectual con una tradición que, remontándose hasta el pensamiento presocrático de autores como Parménides, Heráclito o Demócrito, tiene su hito central en las obras de Platón y Aristóteles. El debate central entre racionalismo y empirismo se refiere a las formas por las que las personas conocemos el mundo externo, lo que está más allá de nuestras mentes (Markie, 2013). Simplificando mucho la complejidad de las posturas, podríamos decir que para el racionalismo nuestros conceptos y nuestro conocimiento del mundo son obtenidos por la razón independientemente de la experiencia, mientras que el empirismo sostiene que sólo podemos lograr conocimiento, si es que llegamos a ello, mediante la experiencia (Markie, 2013).

El pragmatismo, que surgió posteriormente, a finales del siglo XIX, cuestionó el punto de partida del racionalismo y el empirismo en dos puntos fundamentales. Por una parte, el racionalismo y el empirismo tienen un compromiso metafísico con la dicotomía realidad-apariencia heredada del pensamiento griego (Dewey, 1917/2010). Esto se expresa en que asumen la existencia de condiciones de posesión en nuestro discurso, que se refieren a rasgos y propiedades esenciales de los objetos (M. Heras-Escribano, comunicación personal, mayo de 2014). El pragmatismo deja aparte la distinción entre realidad y apariencia, por lo que considera que estas condiciones de posesión no tienen poder explicativo en nuestro discurso, y reconocen sólo las condiciones de atribución,

maneras de describir la realidad que son útiles para determinados propósitos (M. Heras-Escribano, comunicación personal, mayo de 2014). De esta forma, de cada objeto podemos realizar numerosas descripciones sin que ninguna de ellas sea más real que las demás; simplemente se ajustan mejor a ciertos fines. Podemos decir, por ejemplo, que una planta es alta o baja, que tiene una composición celular determinada, que es de un color determinado, que es venenosa o comestible, etcétera. Todas estas descripciones son útiles para ciertos propósitos, pero ninguna de ellas constituye la esencia de la planta, su carácter intrínseco, su realidad última.

Por otra parte, la forma de conocimiento planteada por el pragmatismo parte también de la experiencia, pero propone una noción de experiencia radicalmente diferente de la del empirismo (Hookway, 2013). Dewey criticó la noción tradicional de experiencia, tanto la empirista como la racionalista, porque se sustentaba en una oposición de la experiencia y el pensamiento que dejaba al sujeto fuera del mundo. En ella, el conocedor o sujeto observaba ociosamente el mundo de “ahí fuera” que tenía que conocer (Dewey, 1917/2010). Por ello, la denominaba “la noción espectadora del conocimiento” (*spectator notion of knowledge*) (Dewey, 1917/2010). En contraste con esta noción, para Dewey la experiencia tiene tres características fundamentales. Primero, la experiencia es la de un organismo vivo, situado y en continua interacción con el mundo; hay una relación constante entre las acciones del organismo y las respuestas del entorno (ver Bernstein, 2010). Segundo, consideraba que el pensamiento, la capacidad de inferencia, es parte natural de la experiencia, lo que permite proyectar, conectar con el futuro y esforzarse por cambiar la realidad que vivimos (Dewey, 1917/2010). Tercero, pensaba que los individuos se constituyen en función del medio social en el que habitan (Dewey, 1927/2004).

La labor de situar al sujeto dentro del mundo y en continua interacción con él, y el cuestionamiento de la posibilidad de un conocimiento metafísico de propiedades últimas del mundo, se ven complementados con el análisis pragmatista de lo que en la tradición occidental se ha concebido como verdad. Rorty (1996, capítulos 1 y 2) argumenta que la filosofía occidental, desde la Grecia clásica, se ha asentado sobre el intento de abandonar la comunidad en busca de la objetividad. Esta filosofía ha intentado encontrar una verdad como correspondencia con la realidad que cuenta con un valor inherente independiente de su bondad para el interés de una comunidad particular. Según este autor se ha pensado que se podía alcanzar una “Verdad” con mayúscula, de tal manera que la indagación pudiese llegar a converger algún día en un único punto.

Para el pragmatismo esta búsqueda de una “Verdad” no es posible, por lo que es preferible hablar de “verdades” en plural (James, 1907/2000) o de “verdad” con minúscula (Feinberg, 2012). La concepción pragmatista de la verdad tiene un carácter antifundamentalista, falible, pluralista y práctico (ver Cabanas, 2013, capítulo 5). Es antifundamentalista, pues considera que el conocimiento está condicionado históricamente y produce soluciones provisionales; falible, ya que cualquier afirmación está abierta a la crítica y la revisión futuras; y pluralista, porque requiere aceptar una diversidad de formas de vida y de conocimiento que muestran parcelas sociales de realidad posible. La cuestión práctica de la verdad conviene verla más detenidamente.

Desde sus comienzos, el pragmatismo hizo hincapié en las consecuencias de las ideas y de las acciones. En esta línea, James (1907/2000) defendió el método pragmático como una forma de apaciguar disputas metafísicas a partir del trazado de sus consecuencias prácticas y Dewey planteó la necesidad de que el conocimiento de las cosas parta de sus consecuencias y no de sus causas hipotéticas (Dewey, 1927/2004). En efecto, la investigación pragmatista se guía por las consecuencias anticipadas, por lo que el *qué* se investiga y el *cómo* se investiga están condicionados por el punto al que queremos ir (Putnam, 1999). Este énfasis por situar el centro de la indagación humana en la utilidad y no en la verdad (Rorty, 1997) no puede resumirse sin más en que el pragmatismo acepta todo “*lo que funciona*”, en que da cualquier cosa por válida si muestra ser eficaz. Al hablar de utilidad se marca la ausencia de pretensiones de validez incondicional, resaltando el carácter local y temporal del conocimiento, pero no se asume un relativismo en el que todo vale (del Castillo, 2002) y no se considera que todo “*lo que funciona*” es deseable (Cherryholmes, 1992). Por el contrario, se pone el acento en la necesidad de caracterizar los fines en estrecha relación con los medios, unos medios que además tienen que ser congruentes con una serie de principios procedimentales, morales y estéticos (Cabanas, 2013, capítulo 5).

Con lo que hasta ahora he introducido sobre el pragmatismo pueden resultar más claras las implicaciones que esta filosofía tiene para aproximarse a la investigación social y, por tanto, cuál es su papel dentro de esta tesis. Se sea consciente o no de ello, la investigación está plagada de asunciones filosóficas (Creswell, 2013). Generalmente, los métodos de investigación social han partido de asunciones ontológicas sobre la naturaleza de la realidad (Creswell, 2013; Lincoln, Lynham y Guba, 2011). Sin embargo, el pragmatismo no sitúa el punto de partida en la ontología, en una teoría de la realidad. Siguiendo a Dewey (1917/2010), no se necesita o no es explicativo desarrollar

una teoría de la realidad en general. Esta necesidad se sustenta en el intento heredado de la Grecia clásica de distinguir lo verdaderamente real de lo aparentemente real como una distinción rígida y total. Para Dewey, el buscar una noción de realidad más real, más última, lo que hace es aumentar el aislamiento de la ciencia y la vida práctica. Por ello, la investigación desde el pragmatismo se centra en la utilidad, en “*lo que funciona*”, pero teniendo siempre presente el mencionado ajuste entre medios y fines. Esto tiene implicaciones sobre cómo concebir las teorías y los métodos científicos.

En primer lugar, en lo que respecta a cómo concebir las teorías científicas, el pragmatismo considera que estas son instrumentos, no respuestas a enigmas (James, 1907/2000). La ciencia simplemente nos ofrece conceptos y teorías que son herramientas útiles para operar con la realidad, para determinar nuestras decisiones, elecciones y acciones de forma más inteligente (Bernstein, 2010; Feinberg, 2012). Creo que este es el sentido en el que debe entenderse el marco conceptual que ofrezco en el primer capítulo de la tesis. Mi propuesta de análisis teórico de la participación del alumnado es una organización de conceptos que puede servirnos para analizar la participación en la investigación y para pensar el tipo de procesos a los que hay que atender y que se pueden poner en marcha en la práctica de la escuela en sus distintos niveles. Aceptando la propuesta pragmatista, no persigo reflejar lo que es la *verdad* de la participación, al menos no en el sentido de poder ofrecer su *realidad última*, su *esencia*.

En segundo lugar, en cuanto a los métodos de investigación social, el pragmatismo considera importante la utilidad que han mostrado ciertos métodos para alcanzar resultados efectivos. Ahora bien, no basta con eso. Los métodos, que en este caso serían medios para producir un determinado conocimiento, no pueden estar escindidos de los fines, esto es, de los resultados y las conclusiones que queremos extraer sobre un determinado problema. En consecuencia, no se considera que se pueda prescribir un método de forma genérica (como sí se hace desde otros marcos), sino que lo razonable es pensar cuál es el método apropiado para el problema específico que intentamos analizar (Feinberg, 2012) y para las consecuencias que perseguimos. En el caso que nos ocupa, el de la participación del alumnado, un método como el estudio cualitativo de casos es apropiado para responder a la pregunta general de esta tesis (cuestión que trataré en el próximo apartado). Eso no quiere decir que esta misma temática no pueda ser abordada desde otra metodología para intentar lograr otro tipo de objetivo.

Al ajuste metodológico entre medios y fines debemos añadir que en el pragmatismo se reconoce la necesidad de reflexionar sobre aspectos normativos en el conjunto de la investigación: desde el planteamiento inicial del problema hasta la producción, difusión y discusión pública de los resultados. El positivismo lógico y el postpositivismo, que constituyen las filosofías de la ciencia dominantes en la investigación social, se han centrado en el estudio de los “hechos” y han rechazado los “valores” (Feinberg, 2012; Putnam, 2004). En estas filosofías los valores se han presentado como algo separado de los hechos y carente de significado cognitivo; un valor sería una mera preferencia como el gusto por un sabor determinado de helado (Feinberg, 2012; Putnam, 2004).

Esta dicotomía entre hechos y valores en las que se sustentan el positivismo y el postpositivismo presenta numerosas limitaciones. De acuerdo con Putnam (2004), podemos considerar tres problemas fundamentales. El primero de ellos es que se basa en una noción muy estrecha de lo que constituye un hecho. La dicotomía hecho/valor, iniciada en ciertas lecturas de la obra de Hume sobre que no se puede inferir un “debe” a partir de un “es”, se vio forzada a distintas reformulaciones en el siglo XX como consecuencia de los avances científicos. Como herencia de Hume se mantenía que los hechos debían ser constatados mediante impresiones de los órganos sensoriales. Descubrimientos en física en los que era difícilmente concebible su reducción a predicados sensoriales u observacionales, llevaron a autores como Carnap a la necesidad de replantear lo fáctico, incluyendo un tipo de enunciados abstractos derivados de la física teórica que servían para predecir mejor la experiencia. Estos cambios generaron confusión en lo que para los positivistas lógicos, principales defensores de esta dicotomía, significaban los hechos.

El segundo problema tiene que ver con la estrechez subyacente en la concepción de los valores. Esta dicotomía suele entenderse oponiendo los hechos a los valores “éticos”, dejando al margen una complejidad en el tipo de juicios de valor que podemos realizar (estéticos, epistémicos...). Muchos de estos juicios están incorporados dentro de la ciencia sin ser considerados habitualmente como tales (por ejemplo, se habla de coherencia, razonabilidad, plausibilidad o simplicidad).

El tercer problema es que los hechos y los valores están “imbricados” en la práctica, es decir, son interdependientes. De ahí que muchos de los conceptos y de los términos referidos a hechos que se usan en el lenguaje cotidiano y dentro de las ciencias sociales están teñidos de ética.

Continuando con Putnam (2004), el problema de la dicotomía hecho/valor es que, como otras dicotomías tradicionales de la filosofía que el pragmatismo ha cuestionado (sujeto/objeto; verdad/apariencia...), se pretende convertir en una condición “omnipresente” y “fundamental”. Omnipresente, en tanto que se considera aplicable absolutamente a todos los juicios en todas las áreas y fundamental porque se piensa que su planteamiento resuelve todos los problemas filosóficos. Bajo esta dicotomía se concibe lo basado en hechos como objetivo y lo basado en valores como desvinculado de los hechos y, en consecuencia, subjetivo (Putnam, 2004). Se rechazan los valores en la discusión, lo que en la práctica de la ciencia supone que haya muchos valores que pasan a dominar el discurso enmascarados como hechos (Feinberg, 2012).

Aceptar en la investigación educativa el rechazo de la dicotomía hecho/valor realizado desde el pragmatismo supone que debemos reconocer los valores como elementos para la discusión racional e incorporarlos a la investigación. Para ello quizás debemos replantearnos el propio criterio de lo que supone ser “racional”. Rorty (1996, capítulo 2) defendió que la noción de “racionalidad” de nuestra cultura está soldada con otras nociones como “objetividad”, “ciencia” y “verdad”. Según este autor, si rompemos con una versión de la racionalidad que la considera como la capacidad de fijar criterios de antemano, y la vemos más bien como una serie de virtudes morales como el recurrir a la persuasión antes que a la fuerza, la apertura, la disposición a escuchar o el rechazo del dogmatismo, nos encontramos con el que el espectro de la racionalidad se amplía. Los valores pueden ser sometidos al análisis riguroso, a la crítica, a la reflexión sobre su aplicabilidad y sobre las consecuencias dadas o posibles de su aplicación (Putnam, 2004).

Centrándonos en las funciones de la investigación educativa, los valores deberían estar presentes en dos sentidos. Por un lado, en cualquier proceso de investigación educativa los valores dan forma a cuestiones como el planteamiento de la pregunta de investigación, las elecciones teóricas, la elección y la aplicación de un método, la difusión de resultados, etcétera. Por otro lado, las investigaciones educativas pueden indagar en sí sobre los propios valores de la práctica educativa, sobre los fines de la educación (Biesta, 2007). Hay una fuerte tendencia a centrar la investigación educativa en los medios asumiendo los fines como algo dado y cerrado, lo que también sucede con la práctica educativa (Biesta, 2007). A este respecto, no cabe duda de que la investigación educativa tiene una función técnica, de testar diferentes métodos o acciones educativas, pero no puede estar relegada a esa función pues los medios no son

neutrales con respecto al fin que deseamos alcanzar (Biesta, 2007). La investigación de esta tesis sobre la participación del alumnado es a la vez una reflexión sobre los fines de la educación y el papel de la participación en ellos y sobre los medios para lograr esta participación. De hecho, no creo que se pueda pensar una investigación sobre la participación siendo ajenos a los fines de la educación y al papel central de la discusión sobre valores.

Emplear el pragmatismo como marco para la investigación educativa es coherente con un horizonte democrático pues pone en el centro los valores, el pluralismo y la diversidad de formas de conocimiento posible. Desde este enfoque se puede defender que hay distintas maneras de hacer investigación educativa para producir conocimiento útil que amplíe nuestra comprensión de la educación y la escuela y que nos sirva para tomar mejores decisiones en los distintos niveles. Estos modos de hacer investigación y sus resultados son provisionales, falibles (abiertos a la revisión y a la crítica) y parciales, lo que implica que pueden y deben ser discutidos para ir ofreciendo mejores soluciones y marcos de pensamiento. La ciencia tiene un carácter autocorrectivo, lo que da cuenta de su capacidad de evolucionar e ir modificando sus respuestas provisionales.

2. Aproximación al objetivo de la tesis mediante el estudio cualitativo de casos

Una vez he definido el marco de producción de investigación en el que me sitúo, voy a pasar a fundamentar la aproximación metodológica específica que he escogido para los dos estudios empíricos de la tesis.

Los Estudios 1 y 2 se basan en el estudio cualitativo de casos (Creswell, 2013; Stake, 1998b). Las ventajas de emplear este método giraban en torno a dos ejes. Por una parte, su énfasis en el objeto del estudio (los casos) (Stake, 1998a) permitía dar respuestas a la pregunta general de la tesis -¿cómo se puede organizar y promover la participación del alumnado en la escuela?- a partir del conocimiento y la ilustración de la experiencia de centros que llevan a la práctica la participación del alumnado en su funcionamiento cotidiano. Por otra parte, la aproximación cualitativa presenta una serie de características que encajaban con el tipo de pregunta y con el marco conceptual propuesto en la tesis. Dada la enorme heterogeneidad de usos y significados de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), voy a ir señalando cómo he especificado algunas de las características en mis estudios.

En primer lugar, el carácter abierto de los diseños cualitativos (Creswell, 2013; León y Montero, 2003) es congruente con la idea de que la participación no tiene una definición cerrada. Como comenté al principio de la tesis, aunque partía de algunos planteamientos y conceptos sobre participación, el propio proceso de la tesis y su producto son en sí mismos un proceso abierto de especificar lo que en la práctica de la escuela puede implicar la participación del alumnado y, con ello, reflexionar sobre su significado. El hecho de que los diseños cualitativos sean abiertos y recursivos, es decir, que sus preguntas y sus procesos se vayan reformulando según avanza el estudio, favorecía que el objetivo de la investigación y su demarcación pudiesen ir cambiando y refinándose según avanzaba el estudio.

En segundo lugar, la preocupación por la descripción (Creswell, 2003; Merriam, 2009; Wolcott, 1994) y las posibilidades narrativas de los informes cualitativos (Creswell, 2003, 2013; Stake, 1998b) permiten realizar descripciones detalladas de las actividades que se realizaban en los centros y de las razones que las sustentaban. Puesto que doy peso a la actividad que se desarrolla en los centros y quiero aprender de ella para ilustrar formas de organizar la participación del alumnado, me he centrado en los propósitos y significados de los actores y en cómo se relacionan estos con las acciones que llevan a cabo (Poveda, 1999). Así, esta investigación atiende al punto de vista de los participantes (Creswell, 2003, 2013) ya que me he centrado en lo que hacían y las razones por las que lo hacían. No obstante, es necesario señalar que el control de la investigación ha sido mío y no de las personas que han participado en el estudio. Esto implica que he iniciado y determinado las preguntas iniciales, he determinado lo que constituían resultados, cómo se recogían los datos y la forma en que se hacían públicos los resultados (Lincoln, Lynham y Guba, 2011).

En tercer lugar, en estrecha conexión con los puntos anteriores, los métodos cualitativos de investigación dan un peso central a los procesos de razonamiento inductivo (Creswell, 2003, 2013; Gibbs, 2007; León y Montero, 2003). En los dos estudios empíricos voy a partir de los datos para ir construyendo un punto de vista de la actividad de los centros que ilustre cómo se puede organizar y promover la participación del alumnado. Aun así, esto no excluye el uso de razonamientos deductivos, pues mi interpretación está sustentada e informada por teorías y conceptos procedentes de la investigación social y educativa.

En cuarto lugar, el énfasis del estudio cualitativo de casos sobre lo particular (Merriam, 2009; Stake, 1998b) enlaza con el interés en encontrar fundamentos y formas

específicas de expresión de la participación del alumnado en cada centro. Esto responde al supuesto teórico de que la democracia y la participación de todas las personas en la escuela pueden llevar a respuestas distintas en cada centro (Friedrich et al., 2010) –lo que conceptualmente se puede imaginar como una cultura democrática de centro. Además, el énfasis en lo particular pretende facilitar que quienes lean o conozcan los informes de esta investigación puedan extraer sus propias conclusiones de las experiencias reflejadas, produciendo lo que Stake (1998b) denomina “generalizaciones naturalistas”.

Por último, la variedad de técnicas que se pueden usar en un estudio cualitativo, además de suponer un criterio de triangulación para asegurar la calidad de la investigación (Flick, 2007), me permitía atender a distintos componentes de la cultura del centro en relación con la participación del alumnado. De este modo, con las distintas técnicas he podido atender a la práctica (lo que se hace), el discurso oral y escrito (esto es, el lenguaje que se usa para nombrar las cosas) y las actitudes (Santos Guerra, 2007).

3. Los límites de la observación participante y la participación del investigador: algunas consideraciones éticas del trabajo de campo

La investigación cualitativa reconoce la participación del investigador en un grupo como una vía para lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado y para conocer mejor la perspectiva de los participantes. En este apartado voy a incluir algunas reflexiones que he realizado sobre esto a lo largo del trabajo de campo de los estudios empíricos. Aunque en el Estudio 1 tenía ciertas inquietudes y había alguna cuestión que me llamaba la atención, no conseguía delimitarla ni darle sentido. Fue durante el Estudio 2 cuando tomé conciencia de ello más claramente y escribí algunas notas en el diario de campo. Lo que incluyo a continuación está extraído de aquellas notas, retocado y elaborado para ser incluido aquí, pero sin cambios sustanciales. Con ello no quiero realizar una discusión amplia, sustentada en la literatura, sino sólo presentar algunas creencias personales, formas de sentir y de pensar que me llevaron a ciertas decisiones metodológicas en el trabajo de campo.

La participación como investigador en un grupo o institución y el uso de la observación participante tienen gran valor para conocer cómo actúan y qué dicen sus integrantes. Sin embargo, exige hacer un balance entre la calidad y la cantidad de los datos obtenidos y los límites éticos. ¿Qué puede suponer desde el punto de vista de la

ética de la investigación insertarse en un espacio social y, en principio, convivir y relacionarse como “uno más” para conocer cómo interpretan la realidad las personas implicadas?

Para responder a esta pregunta quiero empezar introduciendo una cuestión sobre legitimidad, con dos vertientes. Por una parte, hay que plantearse qué límites tenemos como investigadores e investigadoras a la hora de manifestar nuestra voz y nuestra opinión en ciertos temas. ¿Hasta qué punto estamos legitimados para intervenir como “uno más”? Como observador en un centro educativo te encuentras en muchos espacios de decisión a los que a veces no pueden acceder (o no acceden) otras personas de la comunidad educativa (por ejemplo, el Consejo Escolar). Tu implicación en la actividad no es continua ni permanente. Por mucho que te implique, lo normal es que estés unos meses y después te vayas. Algunas decisiones implican trabajo, implican poner en marcha actividades y esforzarse por ello. Si no ofreces esa posibilidad de su trabajo, no creo que puedas entrar a opinar con demasiada firmeza en este tipo de cuestiones. Veamos un ejemplo propio. En una reunión de la comisión de convivencia en el IES Madrid Sur, se plantearon realizar una campaña a lo largo del curso en torno a la violencia de género. Si yo no iba a aplicarme a ello, y tampoco pertenecía de pleno derecho a la comisión que estaba decidiendo, creo que no podía plantear unas ideas distintas que conllevaban mucho más trabajo (podría haberme implicado, pero ya estaba comprometido en otras cosas con el centro). En el momento en que me implicaba en la actividad y trabajaba como uno más, entraba en una situación que me permitía opinar, producir controversia, contradecir... acerca de esta actividad. Por ejemplo, creo que sí tuve esta legitimidad en un taller de negociación en el que colaboré como codocente en uno de los grupos; en esta situación estaba como un igual, era un actor completo a la vez que un observador.

Por otra parte, debemos pensar en qué medida estamos legitimados para entrar en la vida cotidiana de las personas, en su espacio más privado, en su intimidad. A este respecto quiero retomar algunas cuestiones presentadas por Ball (1989). Este autor planteaba que la sala de profesores es un entorno de gran importancia para investigar en la escuela, pues las conversaciones que tienen lugar ahí, generalmente de tono más distendido, representan una parte sustancial de los procesos micropolíticos de la escuela: muchas decisiones, el balance de fuerzas o el peso de distintas personas o grupos pueden ser conocidos desde aquí. Este es un comentario posiblemente muy acertado, pero que precisamente entra de lleno en esta vertiente de la legitimidad que estoy

tratando. En este ejemplo se toma como objetivo de la investigación un espacio íntimo, un espacio distendido que forma parte de la privacidad del profesorado; es su lugar de encuentro, de reunión entre clases, de almuerzo, de relación con los compañeros, etcétera. La legitimidad de la presencia en un grupo con el que vamos a realizar una investigación viene dada de su acuerdo, de su reconocimiento de nuestra presencia allí, de su permiso. Pero, ¿dan todos los participantes su consentimiento de que cualquier evento, conversación o actividad es susceptible de ser utilizada como dato para la investigación? En caso afirmativo esto debería figurar con claridad cuando se propone la investigación y se pide el consentimiento. En caso de que no se haya incluido y, aun habiéndolo hecho, debemos plantearnos si realmente todos los participantes tienen conciencia de que “cualquier cosa que diga puede ser utilizada en su contra”. Pienso que en esta esfera una investigación cualitativa que pretender dar un sentido y una comprensión global a la cultura estudiada es en cierto modo totalizadora, pues prácticamente todo, cualquier comentario, gesto, conversación..., es susceptible de entrar en el haber de los datos.

Para mis estudios intenté marcarme claramente un límite entre los momentos en los que estaba tomando datos y los que no. Siempre que acordaba que iba a asistir a cualquier reunión o actividad, o que quedaba claro que estaba ahí para investigar, registraba lo observado. Por el contrario, en situaciones cotidianas en las que mi presencia fuese casual o fortuita, no registraba nada. Por ejemplo, si tenía una hora libre y me dedicaba a leer o escribir en la sala de profesores, no tomaba nota de las conversaciones que mantenían los profesores y las profesoras. Es cierto que esto restringe el contenido de la investigación, pero mi opción es dar prioridad al respeto de los límites en el acceso a la intimidad de las personas.

En estrecha relación con el acceso a la intimidad de los participantes, creo que es importante considerar cómo la participación a lo largo de un tiempo en un colectivo o institución supone en buena medida la construcción de relaciones sociales. Uno vive y convive en un entorno social y por tanto en principio se relaciona como “uno más”. En este punto, creo que la lógica de la investigación entra en contradicción con un punto de vista ético. La lógica de la investigación exige una búsqueda del interés del investigador, adentrándose en los significados de los actores, acceder a sus categorías con respecto al tema de estudio. Lo que nos cuentan las personas de primera mano sobre nuestro tema es fundamental y necesario. Lo problemático es relacionarse con las personas, establecer un vínculo con ellas para simplemente lograr que vayan tomando

confianza con nosotros y posteriormente nos proporcionen información valiosa para nuestra investigación. Cuanto mejor sea la relación, más a fondo podremos llegar con las preguntas de nuestro estudio. De este modo, aunque nos pueda parecer que actuamos y nos relacionamos de forma natural, en realidad nuestros objetivos nos inclinan hacia un tipo de relación artificial, instrumental, en el que ofrecemos una confianza y un diálogo interesados. Se trata, en definitiva, de tratar a las personas sólo como medios y no también a la vez como fines en sí mismos (Kant 1785/2002³). El marco metodológico requiere una convivencia en las situaciones naturales pero a la vez nos presenta unas exigencias que impiden que actuemos “con naturalidad”, en el sentido en el que lo hacen los actores en su contexto.

Esta contradicción estuvo presente en la orientación de mi trabajo de campo y mi decisión fue que, cuando me encontraba en una situación cotidiana en la que no estaba registrando datos, intentaba actuar “con naturalidad” sin tener mis fines de investigación a la vista. Por las cosas que hacía, podríamos considerar que mi rol era algo parecido al que tiene un profesor o una profesora: dejaba mis cosas en la sala de profesores, asistía a las clases o a las actividades con su acuerdo o permiso previo, cuando intervenía en clase, lo hacía en la línea en la que lo haría un profesor e impartía o ayudaba a impartir algunas clases y talleres. ¿Cómo se relaciona un docente con sus pares? ¿Busca siempre su opinión acerca de un determinado tema y se pasa el tiempo preguntando sobre eso? Más bien se relaciona de acuerdo con su afinidad en sus aficiones, su forma de ser, las actividades que realiza, los intereses laborales compartidos, etcétera.

Voy a cerrar este apartado ilustrando estas actuaciones con dos ejemplos. En el IES Madrid Sur me llamaron para ver si podía acompañar a un grupo de 2º de ESO en una jornada en bicicleta, pues tenían que ir 3 profesores, uno se había puesto enfermo y con la escasez de docentes producto de los recortes de personal en los centros públicos, no había más personas que pudiesen acudir. Decidí ir, estaba trabajando con el centro, había ofrecido mi ayuda para aquello en lo que pudiese colaborar y además la actividad me resultaba atractiva. Siguiendo la lógica de la investigación, el razonamiento que

³ Seguramente el lector podrá señalar, no sin razón, la incoherencia que hay en que después de hablar sobre pragmatismo recurra para sostener un principio ético a un filósofo como Kant, que defendía una ética racionalista, universalista, no condicionada por las condiciones sociales e históricas ni informada por la experiencia. Si bien no comparto cómo Kant fundamentaba toda su ética, creo que su obra nos ofrece razonamientos que debemos tener muy en cuenta. Uno de ellos es este que presento aquí, su imperativo práctico de no tratar a las personas sólo como medios sino tratarlas también siempre al menos a la vez como fines en sí mismos. Además de que creo que puede representar un buen principio para situarnos en la investigación social, me parece que esta idea pone de manifiesto uno de los mayores males de nuestro sistema político y económico, que es el situar a la economía financiera como un fin en sí mismo y a las personas como meros medios para su buen funcionamiento.

debería haberme llevado al compromiso sería el de que es una buena situación para conocer a los dos profesores y al grupo, que tomen confianza conmigo y que pueda recoger en ese mismo día o posteriormente datos de interés para mi estudio. Además, quizás debería haber derivado los temas de conversación hacia mis intereses (o dejar que “fluyesen” hacia ellos). En vez de eso, intenté dejar aparte mis fines, ayudé a los rezagados con la bicicleta, me adelanté a la vuelta con uno de ellos cuyas fuerzas estaban al límite, conversé con normalidad con los otros profesores sobre Madrid, los carriles bici, lo bonito que había quedado el Parque del Manzanares, el montar en bicicleta, etcétera.

En el segundo ejemplo fui interpelado sobre esta cuestión. Por la mañana había asistido a algunas clases en el Colegio Siglo XXI y tenía un hueco de varias horas porque por la tarde iba a asistir a una reunión del proyecto del huerto. Comí en el comedor con algunos profesores y profesoras y, después, nos fuimos a tomar café hasta la hora de la reunión. Mientras estábamos tomando café, uno de ellos me dijo algo así como “Y a ti, ¿qué te aporta para tu investigación estar aquí tomando café con nosotros y charlando?”. Yo le dije que en ese momento no estaba investigando, que simplemente estaba compartiendo con ellos ese rato que teníamos de espera y conversando sin más. Y así era, disfrutaba de compañía y conversación en un rato libre del trabajo tal y como lo haría en la facultad con mis compañeros y compañeras del aula de personal investigador en formación.

4. Criterios de transcripción y de uso de citas literales en los estudios empíricos

En este apartado voy a incluir claves necesarias para facilitar la comprensión de los textos de los dos estudios empíricos. Como se verá, los estudios incluyen numerosos fragmentos literales recogidos por las distintas técnicas de recogida de información (diarios de campo de observación participante, entrevistas, grupos de discusión, análisis de documentos y otras técnicas), por lo que resulta necesario aclarar cuáles han sido los criterios en su transcripción y qué claves se incluyen para distinguirlas en este texto.

En las entrevistas, grupos de discusión y en otro tipo de técnicas en las que hice grabación de voz, hice una transcripción literal en formato de texto para realizar mis análisis, intentando respetar el flujo del discurso oral a partir de la puntuación del texto de acuerdo con las pausas de la persona que hablaba e incluyendo todo lo que decía. A

la hora de incluir fragmentos literales de estas técnicas en el texto de la tesis, he respetado habitualmente la transcripción literal que ya había realizado. No obstante, dada la ausencia del contexto, de anotaciones sobre entonación, etcétera, en algunas ocasiones he realizado alguna modificación menor para facilitar su comprensión por parte del lector (por ejemplo, cambiar comas o puntos para facilitar su lectura aunque esto no respondiese exactamente a las pausas que había hecho la persona mientras hablaba). En el caso de que haya intervenciones de distintas personas, estas aparecen con su nombre al principio. Mis propias intervenciones están indicadas con la etiqueta de “investigador”.

Respecto a los diarios de campo, que he escrito yo a partir de la observación participante, también he intentado respetar la redacción original que realicé. Aun así, cuando he considerado que alguna idea quedaba confusa, estaba mal redactada o que era difícil comprenderla en el contexto en el que se incluye, la he reescrito para que fuese más clara evitando cambiar su contenido o significado.

Todas las citas literales que se incluyen están indicadas de la siguiente manera. Están escritas con el mismo tipo de letra, con una sangría doble, compartiendo la primera línea la misma sangría que el resto de la cita. Al final de la cita incluyo en letra cursiva la fuente de la que proceden y la fecha. Este es un ejemplo:

A mí me parece curioso que aquí sea así, y no muy lejos de aquí sea totalmente diferente; respecto a la participación, a las actividades que salen adelante, la participación de alumnos, de profesores.

Camino, profesora de Artes/Educación Física, grupo de discusión docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Los nombres de los centros son reales, pero los nombres de todas las personas que aparecen son ficticios. Para facilitar el anonimato he hecho algunas agrupaciones como las que aparecen en este fragmento (profesora de Artes/Educación Física), algo que explicaré en detalle para cada estudio.

Además, he incluido algunos signos dentro del texto. En la Tabla 1 incluyo una explicación de los mismos con ejemplos de su uso.

Tabla 1:
Explicación y ejemplo de signos empleados en fragmentos literales.

<i>Signo</i>	<i>Explicación del signo</i>	<i>Ejemplos de uso del signo</i>
[]	Los corchetes dan alguna información contextual necesaria previa para comprender la cita. Por ejemplo, los uso para aclarar el hilo del que está hablando una persona.	[Refiriéndose a los estudiantes] Por ejemplo en ecoescuelas sí que los temas que tratamos en el curso salen en una lluvia de ideas con ellos
(...)	Introduzco puntos suspensivos entre paréntesis cuando omito alguna parte del fragmento porque no sea relevante o para reducir la extensión de la cita.	La organización del Instituto, además de ser acorde con lo que establece la normativa vigente (...) quiere ser un reflejo de dos principios fundamentales
(xxx)	Este signo indica un problema en la audición de la grabación por el que no se entiende bien alguna palabra o frase.	Como si no tuviéramos capacidad para decidir y para diseñar realmente un currículum (xxx), es que no nos dejan margen.
...	Los puntos suspensivos pueden indicar tres cosas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pausa que realiza la persona al hablar dentro de una frase. 2. Entonación al final de una intervención que la deja inconclusa o quiere dar a entender algo. 3. Frase que se ve interrumpida por otra persona y puede o no continuar después. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sí, porque si no... cada uno va a decir lo que dé la gana. 2. Como en ningún momento se llega al punto de vamos a solucionarlo como personas...pues... 3. Liria: a ver, porque depende, es que por ejemplo, ayer se nos pone a explicar una cosa...no sé qué raro de... Andrés: cosas raras. Liria: o sea, y entra en la clase

CAPÍTULO IV: FUNDAMENTACIÓN DEL MÉTODO

()	Introduzco notas entre paréntesis para aclarar algún detalle de la situación o algo que acontece que es necesario para comprender el fragmento.	Investigador: ¿qué crees que haces tú como delegado? (Risas de todo el grupo)
“ ”	Las comillas las empleo para incluir frases o expresiones literales tomadas en las notas de mis diarios de campo.	Una delegada empieza diciendo “yo creo”... y la profesora le pregunta “¿cómo yo creo? ¿No lo habéis hablado en clase?”

SECCIÓN 2

ESTUDIOS
EMPÍRICOS

CAPÍTULO V

ESTUDIO 1: ESTUDIO DE CASOS DE DOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Objetivos del estudio

Como ya he explicado en la introducción, esta tesis está orientada a la ilustración de buenos modelos de organización y desarrollo de la participación del alumnado en la educación obligatoria. Con este marco de referencia, planteé mi primer estudio con el objetivo general de ilustrar buenos modelos de participación del alumnado en centros de Educación Primaria. Expreso este objetivo con la siguiente pregunta general:

- ¿Cómo se puede organizar y fomentar la participación del alumnado en Educación Primaria?

En coherencia con la recursividad de la aproximación metodológica elegida (Creswell 2003, 2013; Stake, 1998b) los objetivos específicos de este estudio han ido evolucionando a medida que avanzaba en mi experiencia con los centros, en mis conocimientos teóricos y en mis análisis. Para mostrar esta evolución voy a presentar mis preguntas temáticas planteadas al inicio del trabajo de campo frente a las que considero que voy a cubrir al redactar este documento años después. En noviembre de 2009 (el trabajo de campo fue iniciado dos meses antes), formulé las siguientes preguntas temáticas:

- ¿Cómo se gestiona el tiempo que conlleva el funcionamiento democrático y cómo afectan las presiones externas el centro?
- ¿Cómo es el proceso de resolución de conflictos y el control del comportamiento de los estudiantes? ¿Se resuelven de forma similar los conflictos que no afectan a los estudiantes?
- ¿Qué papel ejercen los estudiantes en los órganos de participación?
- ¿Dónde recae el peso de las decisiones? ¿Cómo influye la postura de cada grupo?
- ¿Se generan contextos para la participación del alumnado? ¿Cómo son?

Aunque casi todos estos temas permanecen en el estudio, la precisión y los términos con los que los planteo son distintos. Ahora podría resumir las preguntas temáticas asociadas a la pregunta general de la siguiente manera:

- ¿Cómo se puede gestionar la convivencia de forma participativa?
- ¿Cómo se pueden impartir contenidos de distintas materias de forma participativa?

- ¿Qué aspectos de la cultura de los centros estudiados (formas de comportarse, valores, ideas, ideales y horizontes...) tienen que ver con la participación del alumnado?
- ¿Cómo se organizan las estructuras de participación y qué papel cumplen en ellas los alumnos y las alumnas?
- ¿Cómo se pueden gestionar las actividades del aula y del centro de forma participativa?

2. Método

El Estudio 1 consistió en un estudio cualitativo de casos múltiple con carácter instrumental (Stake, 1998) de dos Colegios de Educación Infantil y Primaria.

En los próximos apartados explicaré cómo seleccioné y accedí a los centros y qué técnicas de recogidas de datos empleé.

2.1. Selección, acceso y permanencia en los centros

Los dos centros del Estudio 1 fueron seleccionados a propósito (ver León y Montero, 2003; Merriam, 2009). La primera labor para la selección de casos fue la de buscar posibles candidatos para el estudio. Para ello, consulté a otros investigadores del campo y busqué algunos centros de la Comunidad de Madrid citados en la literatura sobre escuelas democráticas (e.g., Feito, 2006; Feito y López, 2008). Una vez localizados aquellos centros en los que podría realizar el estudio, establecí contacto con dos de ellos siguiendo el criterio de accesibilidad (ver León y Montero, 2003). En cada centro tuve un primer encuentro con sus directoras para presentar el proyecto, sondear los posibles espacios y actividades que podrían ser relevantes para el estudio y después las directoras se encargaron de presentar el proyecto en los órganos de participación de ambos centros. De esta forma, pude constatar la existencia de elementos participativos de interés (asambleas de clase, asambleas de estudiantes a nivel de centro, prácticas pedagógicas participativas...) y, además, al encontrar una buena disposición por parte del equipo directivo, el claustro y la comunidad educativa en general hacia la investigación y hacia mi presencia habitual en los centros, podía pronosticar una maximización de mis oportunidades de aprendizaje (Stake, 1998b).

Al primer centro, el Colegio de Educación Infantil y Primaria Palomeras Bajas, acudí con la referencia del profesor Rafael Feito, que había estado realizando una

investigación anteriormente. En el segundo centro, el Colegio de Educación Infantil y Primaria La Navata, nuestro contacto fue directo, pues el director de la tesis, Nacho Montero, tuvo escolarizados a su hijo y a sus dos hijas en el centro (una de ellas permanecía) y tenía un papel activo en el mismo. Él se encargó de concertar la cita para presentar el proyecto a la directora.

En ambos centros fui el responsable del trabajo de campo y acudí a cada colegio con una frecuencia de entre uno y tres días por semana. En el CEIP Palomeras Bajas desarrollé el trabajo de campo desde diciembre de 2009 hasta mayo de 2010, con visitas puntuales posteriores al centro en junio y septiembre de 2010. En el CEIP La Navata, llevé a cabo el trabajo entre febrero y junio de 2010.

Desde el momento en que el proyecto fue acogido, tuve libertad para acudir a los centros y asistir a las actividades que considerase necesario, contando siempre con el consentimiento previo de las personas implicadas. Cuando acudía a los centros, lo habitual era pasar varias horas en la mañana con una tutora o tutor y su grupo de clase, al menos hasta el recreo. Comencé visitando las clases de los cursos más altos, para ir después descendiendo de curso, combinándolo con la asistencia a actividades y eventos más generales (clases con maestras y maestros especialistas, juntas de alumnos, asambleas de representantes, fiestas...).

2.2. Presentación de los casos

En este momento voy a introducir la historia, el contexto y el funcionamiento de los dos casos seleccionados para el Estudio 1. Aunque técnicamente debería situar esta presentación en el apartado de resultados, pues es una reconstrucción analítica a partir de las distintas técnicas de recogida de datos empleadas en cada centro, incluirlo aquí puede servir para situar el estudio y la posterior organización de los resultados centrada por temas y no por los casos.

2.2.1. El Colegio de Educación Infantil y Primaria Palomeras Bajas

Historia y entorno

El colegio de Palomeras Bajas tiene su origen en un proyecto que comenzó a funcionar en 1969 con el apoyo de un patronato. A partir de la legislación educativa de 1970, el colegio fue reconocido como Colegio Nacional en 1971.

Desde el principio el centro se llevó a cabo como un proyecto comunitario, abierto a su entorno y con un trabajo coordinado entre docentes y familias. La comunidad educativa actuó como impulsora de demandas a la administración para que el colegio fuese atendido y se fuesen realizando cambios y mejoras en su infraestructura. Un resultado visible de este pulso con la administración es la mala planificación de la estructura del colegio, que como se reconoce en el Proyecto Educativo de Centro, “es el resultado de una serie de arreglos, añadidos, remiendos y remedios”, pues cuenta con tres edificios separados entre sí por los patios, su gimnasio no tiene unas condiciones adecuadas, etcétera.

El centro se sitúa en la zona de Entrevías, dentro del distrito madrileño de Puente de Vallecas. A lo largo de los más de 40 años que lleva funcionando el colegio su entorno ha mostrado una gran evolución. En el año 1969, era un barrio sin apenas recursos ni servicios en el que vivían unas 5.000 familias de bajo nivel económico que en la práctica resultaban invisibles para la administración (Bastida y Lara, 1981 citado en Lara, 2004). En los años 80 se hicieron importantes inversiones públicas que mejoraron las condiciones de las viviendas y afianzaron distintos recursos y servicios (Lara, 2004). En la actualidad, la población del centro refleja la variedad de la población del barrio. Las familias pertenecen a distintos niveles económicos, predominando aquellas con nivel económico bajo, medio-bajo y medio. Fuentes del propio centro estimaron hace 10 años que el 45% de las familias con hijos en el centro tendrían unos ingresos menores de 900 euros al mes, y un 35% estarían entre los 900 y los 1200 euros mensuales (Lara, 2004).

Ejes del centro

En el texto que publicó una alumna en la revista de alumnos y alumnas del centro, podemos ver que el Colegio de Palomeras Bajas tiene algunos rasgos llamativos.

Mi paso por el Palomeras

Cuando entré con tres años en primero de Infantil en el colegio Palomeras Bajas, no sabía entonces que este colegio, el que mis padres habían elegido para mí, era diferente a otros colegios que conozco.

El modo educativo es una de estas diferencias, por ejemplo: resolver los conflictos hablando, no llevamos deberes a casa; hasta quinto no hemos tenido exámenes, y usar el plan de trabajo, que sirve para organizar el trabajo durante toda la quincena, evaluarnos a nosotros mismos

(autoevaluación), evaluarnos nuestros profesores y mantener a nuestros padres y madres informados.

Otra diferencia que me gusta mucho es no llevar uniforme y poder vestirme como quiera.

En el colegio hay muchas actividades organizadas por los padres y las madres: las excursiones, las extraescolares... y sobre todo la que a mí más me gusta es "La escuela de verano" porque me lo paso muy bien con mis amig@s en las excursiones y haciendo los talleres. (...)"

Beatriz, alumna de 6º de primaria, en el primer número del curso 2009-2010 de la revista de alumnos.

Este fragmento nos introduce en dos temas principales. El primero es que la opción pedagógica del centro, influida por autores como Freinet, Freire o Milani, lleva a un modo de trabajo peculiar y reconoce un papel principal al niño o niña. Esto se expresa en sus tres ejes principales de acción: el plan de trabajo, la asamblea y la cooperativa de material. Como estos tres ejes serán analizados posteriormente, aquí no me detendré más en ellos. En cambio, sí voy a detenerme algo más en el segundo tema que introduce el fragmento, que tiene que ver con la presencia de las familias en el centro, pues es relevante y no va a ser tratado después. Tal y como nos explica este padre, el colegio Palomeras Bajas funciona de forma que las familias participan y cumplen un papel esencial:

Los padres del Palomeras no son ni mejores ni peores que los de los demás colegios ni nada. A lo mejor hay algunos padres que piden el cole por cómo funciona, eso sí es cierto, pero con carácter general pues somos igual, lo que pasa es que hay una estructura que lo permite. O sea, en el cole, hay una disposición, del proyecto educativo, de los profes y...y del conjunto del colegio a que los padres estemos dentro del cole, a que podamos participar, a que podamos opinar, a que podamos intervenir.

Entrevista a Eduardo, padre en el CEIP Palomeras Bajas, 26-05-10.

Este peso de las familias está expresado en las estructuras de participación del centro. El CEIP Palomeras Bajas se organiza por comisiones mixtas de trabajo (familias/docentes) que ejercen el control continuo y toman las decisiones relativas a su ámbito de acción. Se trata de una "dirección colegiada". El gobierno del centro no

reside en el equipo directivo; la función de éste es la de representar al colegio ante la administración. Las personas del equipo directivo se consideran como un docente más, que no toma decisiones de manera unilateral sino que ejerce su participación en los diversos órganos correspondientes. Este planteamiento puede verse expresado en el proyecto de dirección del centro.

El director o la directora no es más que la persona que representa al colegio ante la Administración. Ante la comunidad educativa el colegio está dirigido por las comisiones oportunas y por las decisiones que se toman en común. (...) La gestión participativa es el primer paso para conseguir transmitir a nuestros alumnos y alumnas la certeza de que creemos en la importancia de dar la palabra a todos, a los débiles y a los fuertes, a los grandes y a los chicos. (...) Es en el claustro donde cada maestro o maestra rinde cuentas de su responsabilidad para poder entre todos tomar las decisiones. Este sistema a veces ralentiza la toma de decisiones pero nuestro deseo es primar la participación sobre la eficacia.

Proyecto de dirección Palomeras Bajas, páginas 1 y 2.

Las comisiones se coordinan a través de la Junta Permanente. Este órgano es el Consejo Escolar ampliado. En él las decisiones se toman por consenso y la representación de los padres y las madres es mayor que la del profesorado (20 padres y madres, cinco profesores). Debido a las limitaciones establecidas a este órgano por la legislación vigente, la Junta Permanente es el órgano consultivo, pero las decisiones deben ser corroboradas y formalizadas por el Consejo Escolar.

Finalmente, el órgano superior del centro es la Asamblea General, que es una reunión en la que se convoca a todos los miembros de la comunidad educativa. Se desarrolla a principio de curso y en ella se hace una presentación de los maestros y maestras del centro a las familias y se debaten y deciden algunas cuestiones generales, como por ejemplo el establecimiento de la cuota para la cooperativa de material.

2.2.2. El Colegio de Educación Infantil y Primaria La Navata

Historia y entorno

El colegio de La Navata inició su andadura en 1995 a partir de un concurso de la administración en el marco de un paquete de medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza. La idea del concurso era la de adjudicar un centro de nueva creación en el

área de La Navata a un equipo docente que tuviese un proyecto y un ideario educativo común para hacer más rápida y fuerte la consolidación del trabajo en el centro. El proyecto educativo estaba preparado para un centro de una línea, pero el centro se hizo pronto de segunda línea, lo cual aumentó considerablemente la plantilla inicial de docentes y la movilidad de los mismos.

Cuando fue aprobado el proyecto, el colegio de La Navata no existía físicamente por lo que se tuvo que iniciar la actividad en unos barracones que se improvisaron en una escuela rural del municipio. Las dificultades fueron superándose y, tras aproximadamente un año y medio de movilizaciones de la comunidad educativa, se trasladó el colegio al espacio que ocupa actualmente.

El centro está situado en La Navata, un área residencial que pertenece al municipio de Galapagar, próximo a la sierra norte de la Comunidad de Madrid. Se trata de una zona de nivel económico medio-alto, compuesta principalmente por viviendas de tipo unifamiliar. No obstante, un porcentaje importante de estudiantes procede de otras áreas de Galapagar, lo que da una mayor heterogeneidad al estrato socio-económico de las familias del centro.

Ejes del centro, modo de gobierno y posturas del profesorado

En el proyecto educativo del centro se identifican tres ejes temáticos prioritarios: la diversidad, la educación ambiental y la comunicación. La diversidad se considera un potencial del centro y hay un interés constante en lograr que la inclusión y el éxito de todo el alumnado sean realidad. La educación ambiental se expresa por ejemplo en la existencia de un grupo de ecoescuelas y la preocupación por tratar temas que tengan que ver con el medio ambiente. Finalmente, la comunicación tiene que ver con una búsqueda de la potenciación de todos los tipos de lenguaje (oral, escrito, no verbal...).

En lo que se refiere al aspecto que nos ocupa, la participación ha constituido siempre un valor importante en el ideario del centro. Desde el inicio se hicieron asambleas con los estudiantes y las familias estuvieron muy implicadas en el centro haciéndose habitual su presencia y su participación en el mismo. Así nos lo explica esta profesora:

Era uno de los ejes del ideario de centro (...) y por tanto eso ha hecho que siempre haya sido una prioridad tanto en la participación de las familias en el cole, como en la participación de los niños en su propio proceso de aprendizaje.

1ª Entrevista a Irene, maestra especialista CEIP La Navata, 12-04-10.

Las familias, además de estar representadas en el Consejo Escolar y la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), cuentan con dos vocales de aula que tratan junto con la tutora o tutor los distintos aspectos que pueden afectar al grupo de sus hijos e hijas. También realizan talleres y tienen un peso fundamental en la organización de las dos fiestas principales del centro. Respecto a estas fiestas comentaba una madre:

Sí que hay momentos en el cole donde esa participación sí que es muy importante ¿no? Y además sí que es muy intensa, en número y en esfuerzos (...) uno de los culmen del curso en el colegio, bueno hay dos momentos: uno es la fiesta de proyecto y otra es la fiesta de la solidaridad.

Entrevista a Lali, madre y antigua miembro de la Junta Directiva del AMPA CEIP La Navata, 26-04-10.

Aunque las comisiones mixtas (compuestas por profesorado, familias y, en algunos casos, estudiantes) tienen peso en aspectos centrales del centro (por ejemplo, la comisión de convivencia), el equipo directivo funciona de forma independiente y en ocasiones puede tomar decisiones unilateralmente. No obstante, los distintos equipos directivos se han caracterizado normalmente por su intención de consulta, debate y escucha.

Para concluir con la presentación del Colegio de La Navata, conviene destacar que en el momento en el que realicé el trabajo de campo convivían distintas posturas en el equipo docente en relación con la educación y la participación. Aunque esto no constituye el foco de este estudio, creo necesario desarrollar brevemente cuatro aspectos fundamentales en los que existían controversias entre el profesorado del centro: la participación de las familias, la regulación de la convivencia, la visión de la autoridad y el control y la dedicación al centro.

En primer lugar, como ya he comentado, la participación y colaboración de las familias es importante en muchos contextos del centro. Las familias entran dentro del recinto del colegio con libertad y especialmente en los cursos de los más pequeños acuden a las clases a dejar y recoger a sus hijos. Para algunos docentes, esta presencia habitual de las familias no resultaba cómoda.

En segundo lugar, la regulación de la convivencia recibía una valoración muy diferente. Lo que unos valoraban como algo esencial del centro, que es parte de aquello en lo que se quiere educar y a lo que se debe dedicar mucha atención, para otros no era más que un medio para poder enseñar los contenidos de las distintas materias. En el siguiente fragmento del diario de campo reflejo una conversación con una tutora en la que ella muestra un planteamiento de las normas distinto al que será analizado después.

En cuanto a la asamblea de representantes, piensa que es algo bueno pues sirve para conectar las demandas de los niños con los profesores y las familias. Aun así, resalta que está bien para eso, pues “las normas las ponemos nosotros”.

Conversación informal con Pilar, maestra tutora, diario de campo, 22-03-10.

En tercer lugar, la visión de los roles que debe tener un docente y cómo debe gestionar su autoridad eran también diversas. Con una visión de la autoridad democrática, que analizaré después, convivía una visión más tradicional en varios maestros y maestras, en la que consideraban que su autoridad venía dada por su posición y que sus roles tenían que ver exclusivamente con la transmisión de los contenidos de las materias.

Por último, el trabajo en un centro de estas características exige un compromiso fuerte por parte del profesorado. El periodo de adaptación suele ser largo y la exigencia de dedicación temporal es grande. Para docentes que no están de acuerdo con el proyecto, que van a pasar muy poco tiempo en el centro, o que no tienen disponibilidad temporal suficiente, la carga de trabajo adicional necesaria no siempre es bien recibida.

Como ya adelanté, dado que mi objetivo es ilustrar buenas prácticas de participación, en el apartado de resultados de este estudio no voy a profundizar en estas diferencias. Sin embargo, debo hacer notar que un número minoritario de docentes no compartía muchas ideas de las que presento en este estudio y posiblemente no se sentirán representados por lo que cuento.

2.3. Técnicas de recogida de datos

A continuación presento un cuadro en el que se resume la información relativa a las técnicas de recogida de datos empleadas en cada centro. Posteriormente desarrollaré en profundidad el uso de cada una de las técnicas.

Tabla 2:

Resumen de las técnicas de recogida de información empleadas y formas de registro en el Estudio 1.

Técnicas de recogida de información	Forma de registro		Centros	
			CEIP Palomeras Bajas	CEIP La Navata
<p>Observación participante con entrevistas informales:</p> <p>Observación con grados de participación variable en situaciones cotidianas del centro.</p>	Las situaciones observadas y las conversaciones que mantenía (entrevistas informales) eran registradas en un diario de campo para cada centro.	¿En qué actividades?	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de todos los cursos entre 1º y 6º. - Asambleas de clase. - Junta de alumnos. - Recreos. - Fiestas. - Talleres. - Reuniones de revista de alumnos. - Junta Permanente y Consejo Escolar. - Asamblea General. - Otras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de todos los cursos entre 1º y 6º. - Asambleas de clase. - Asambleas de representantes. - Recreos. - Talleres. - Consejo Escolar. - Fiestas. - Reuniones del blog de alumnos. - Otras.
<p>Entrevistas en profundidad:</p> <p>Entrevistas no estructuradas con personas conocidas y seleccionadas a partir de la observación participante.</p>	Las entrevistas fueron grabadas por voz y transcritas posteriormente.	¿A quiénes?	<ul style="list-style-type: none"> - Dos maestras tutoras. - Dos padres y una madre que colaboraban en la AMPA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una maestra tutora y una maestra especialista. - Dos madres colaboradoras de la AMPA. - Directora del centro.
<p>Análisis de documentos:</p> <p>Analice algunos de los documentos principales de cada centro.</p>	Los centros me facilitaron sus documentos principales.	¿Cuáles?	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Educativo (incluye elementos de Régimen de Reglamento Interno). - Proyecto de dirección. - 3 revistas de alumnos (correspondientes a cada trimestre del curso en que se realizó el trabajo de campo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Primer proyecto educativo. - Proyecto curricular (en proceso de revisión en el momento de la investigación). - Documentos de revisión y conclusiones del Plan de Convivencia. - Blog de estudiantes.
<p>Otras técnicas:</p> <p>Asamblea de discusión</p>	La asamblea fue grabada por voz y transcrita posteriormente.	¿Con quiénes?	En este centro no utilicé otro tipo de técnicas.	Un grupo de 6º de Primaria.

2.3.1. Observación participante con entrevistas informales

Esta técnica combinada fue esencial en la recogida de datos, pues me permitió acceder a las distintas actividades que se desarrollaban en los dos colegios y fue la vía para conocer a muchas personas del centro y preguntarles sus ideas y puntos de vista sobre las cosas que hacían y las razones que tenían para ello. Además, me sirvió para conocer y seleccionar a las personas que quería entrevistar en profundidad.

En lo que se refiere al grado de implicación en la actividad, según la situación variaba entre la participación moderada y la participación activa, sin llegar en ningún caso a la participación completa (Spradley, 1980). Mi intención era ser discreto y no perturbar demasiado la actividad del centro con mi presencia. Aun así, colaboraba siempre que la situación lo requiera, por ejemplo, si los niños y las niñas levantaban la mano y me pedían ayuda, respondía a sus preguntas.

En cuanto a la forma de registrar lo observado, utilicé un diario de campo en el que incluía lo observado y el contenido de las entrevistas informales. Normalmente tomaba notas en un cuaderno a lo largo de las actividades, más o menos redactadas en función de la situación. Aunque en los dos colegios estaban muy acostumbrados a la presencia de personas externas (entre ellas investigadores), cuando un docente está impartiendo una clase o los niños y las niñas están trabajando en una actividad, tener a una persona anotando en un cuaderno puede resultar algo perturbador. Por ello, anotaba en el cuaderno buscando los momentos más apropiados. En el caso de las entrevistas informales, a veces pedía permiso para tomar notas durante la conversación mientras que otras veces realizaba las anotaciones posteriormente. Al final de cada día de trabajo pasaba a ordenador las notas que había tomado en el cuaderno.

En el registro de las situaciones reflejaba los siguientes elementos:

- Descripción o dibujo del entorno y la situación física (en el caso de reuniones o escenarios especiales a los que asistía por primera vez).
- Quiénes eran los participantes y el tipo de actividad a la que asistía.
- Descripción de lo que iba sucediendo (actividades y conversaciones) intentando no introducir juicios ni valoraciones. En la medida de lo posible tomaba algunas notas literales breves que siempre señalaba con comillas (“”), aunque habitualmente realizaba un resumen de lo que se decía o lo reelaboraba al final. Siempre intentaba utilizar la terminología o las palabras que usaban los participantes para referirme a lo sucedido.

- Comentarios o valoraciones personales sobre lo que había visto y oído. Entre estas valoraciones podía incluir significados simbólicos, connotaciones de palabras o cosas que no sucedían y deberían haber sucedido (Patton, 2003 en Merriam, 2009).

Para acceder a las situaciones a observar, hacía lo siguiente. Para las clases acudía a primera hora al aula a la que quisiese asistir y le preguntaba al tutor o tutora qué iban a hacer esa mañana y si podía entrar. Si me interesaba la actividad y aceptaban, entonces entraba en la clase. Si era la primera vez que estaba con un grupo me presentaban a los niños y las niñas, que muchas veces me hacían preguntas sobre mi trabajo en el colegio y en la universidad. Para otro tipo de actividades y eventos, asistía ya con el consentimiento previo de las personas implicadas que, o bien me habían invitado directamente o bien algún docente que ya me conocía le había explicado que iba a asistir.

En la Tabla 2 aparecen detallados los distintos tipos de actividades y eventos a los que asistí. Como se puede apreciar, podemos decir que estuve en todo tipo de contextos y con todos los cursos. Un indicador positivo de la acogida y la adaptación que tuve a los centros es que muchas maestras y maestros me decían que ya era “como de la casa”.

2.3.2. Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad constituyeron también una fuente prioritaria para conocer cómo se desarrollaba la participación del alumnado en los dos colegios estudiados. Estas entrevistas fueron también una fuente de aprendizaje pues sentía curiosidad y un deseo genuino de conocer las opiniones de las personas entrevistadas. Para autores como Woods (1998) este es un elemento clave para lograr una buena entrevista de este tipo, ya que requiere ahondar en la perspectiva de los actores y en el conocimiento de las particularidades (León y Montero, 2003).

Las personas que entrevisté en el CEIP Palomeras Bajas fueron dos maestras tutoras y dos padres y una madre que colaboraban en la AMPA. En el CEIP La Navata entrevisté a una maestra especialista, a una maestra tutora, a la directora del centro y a dos madres que colaboraban en la AMPA. Todas las entrevistas fueron individuales, exceptuando una entrevista conjunta a un padre y una madre del Palomeras Bajas. Estas

entrevistas se desarrollaron en una cita concertada y duraron aproximadamente una hora, excepto la entrevista a la maestra especialista de La Navata a la que dediqué una segunda sesión de extensión similar. El criterio para seleccionar a las personas, tanto maestras como familiares, fue el mismo. Se trataba de entrevistar a personas que llevasen varios años en el centro y que conociesen bien las actividades que desarrollaban, la evolución de las mismas y las razones en las que se sustentaban.

Para cada entrevista elaboré un guion que incluía una parte común en todas ellas y una parte específica. La parte común contenía:

- Presentación de los objetivos de la entrevista: conocer los puntos de vista de personas del colegio sobre la participación del alumnado.
- Recordar que iba a hacer uso de una grabadora de voz, que transcribiría lo grabado y luego podría utilizar fragmentos de las entrevistas en los textos.
- Aclaración del formato de la entrevista: estructura abierta, posibilidad de hacer preguntas y aclaraciones por parte del entrevistado (Fontana y Frey, 1998).
- Una primera pregunta amplia, sobre los aspectos que más valoraban del centro, para romper el hielo y dar pie a que el entrevistado se explayase.

La parte específica contenía una guía de temas y preguntas que quería tratar con cada persona entrevistada en torno a la participación. Parte de estos temas y preguntas eran tratados por los entrevistados al hilo de la primera pregunta, por lo que aprovechaba ese momento para profundizar en ellos. Para los temas que no salían espontáneamente, hacía preguntas específicas a medida que avanzaban las entrevistas. Hacía distintos tipos de preguntas que diesen lugar tanto a reflexiones amplias como a anécdotas o ejemplos concretos (Rubin y Rubin, 2005).

2.3.3. Análisis de documentos

En el CEIP Palomeras Bajas me facilitaron una copia de los documentos en papel. En este centro recopilé el Proyecto Educativo de Centro (que incluía aspectos del Reglamento de Régimen Interno), el proyecto de dirección y tres revistas de alumnos que correspondían cada una a un trimestre del curso en el que desarrollé el trabajo de campo. En el caso del CEIP La Navata, la consulta de los documentos tuve que realizarla en el propio centro (exceptuando los blogs), razón por la que acudí en varias ocasiones a hacer anotaciones y transcribir algunas partes al ordenador. Los documentos que analicé fueron el primer Proyecto Educativo (con el que se aprobó el proyecto para

iniciar la actividad del centro), el Proyecto Curricular (en proceso de revisión en el momento de la investigación), los documentos de revisión y conclusiones del Plan de Convivencia y algunos blog de estudiantes.

2.3.4. Otras técnicas

Dado el carácter no estructurado de las técnicas cualitativas de investigación, autores como Creswell (2003) plantean el uso de técnicas originales y propias más allá de las habituales observaciones, entrevistas y análisis de documentos. A raíz de una conversación con una maestra tutora en el CEIP La Navata, ella y yo tomamos la iniciativa de incluir en una asamblea de clase de su grupo de 6º de Primaria un punto en el orden del día sobre el tema de la participación en el centro. Para ella serviría para saber qué pensaba su grupo sobre el tema. Para mí suponía una fuente de información de primera mano y, al desarrollarse con el apoyo de la tutora en un contexto familiar como la asamblea, podíamos esperar que los niños y las niñas se sintiesen más cómodos que en una situación más artificial creada por nosotros. Aunque yo realicé algunas preguntas y comenté algunas cuestiones, la tutora se encargó de moderar la sesión e hizo numerosas preguntas a sus estudiantes.

Para esta asamblea solicité permiso para grabar por voz durante el tiempo que tratásemos el tema (fueron unos 20 minutos). Luego escuché la grabación y la transcribí.

3. Resultados

Antes de presentar los resultados propiamente dichos, voy a explicar el procedimiento seguido para el análisis de datos. Después organizaré los datos siguiendo la estructura de temas relevantes que han emergido a partir del análisis de ambos centros, intercalando y combinando la información relativa a uno y otro. Incluyo tres grandes temas que pueden comprenderse desde una lógica organizativa, cada uno desarrollado en distintos apartados. Se trata de las estructuras de participación, la organización en la clase y, por último, los aspectos que van más allá de las clases (medios de comunicación del alumnado).

3.1. Procedimientos seguidos para el análisis de datos y estrategias de triangulación

Dado el carácter abierto y dinámico de los diseños cualitativos, el procedimiento que he seguido para el análisis de los datos ha sido recursivo. Por este motivo, a continuación voy a presentar unos pasos generales, pero se debe tener en cuenta que no han seguido un orden lineal puro, sino que han sido más bien circulares, con idas y venidas entre unos y otros.

Desde el inicio del trabajo de campo fui desarrollando lo que Woods (1998) llamó análisis especulativos. Como su nombre indica, se trata de reflexiones tentativas, sin pulir. En mi caso consistían en opiniones iniciales que me iban sugiriendo líneas por dónde avanzar en el trabajo de campo, el tipo de actividades a las que debía asistir, en qué aspectos debía centrar mi atención, etcétera. Algunos de ellos quedaban incorporados en el diario de campo o en “memos” (concepto que explicaré después).

Todas las técnicas de recogida de datos tomaban finalmente la forma de texto (en el caso de las entrevistas y las asambleas de discusión, fue necesaria una transcripción, tal y como expliqué en el apartado 4 del capítulo 4). A partir de estos textos realicé todo el procedimiento de análisis con el apoyo del programa Atlas ti.

Para atender mejor a los aspectos específicos de cada centro y a los comunes (Miles y Huberman, 1994), consideré adecuado realizar los análisis textuales y conceptuales de cada centro por separado, para después cruzar los dos casos y hacer un análisis conceptual común. Los análisis de cada centro iban en “unidades hermenéuticas” independientes (ver Muñoz Justicia, 2005) que sólo uní en una etapa avanzada del proceso. Aun así, puesto que desarrollé el trabajo de campo y los análisis en cada centro casi simultáneamente, es innegable que los análisis que realicé sobre cada centro se vieron influidos mutuamente.

El primer paso fundamental en el proceso de análisis fue el de codificación (Gibbs, 2007). Este procedimiento me servía para seleccionar e identificar pasajes relevantes de los textos. Realicé un proceso de codificación abierta, lo que implica que inicié mis análisis conducido por los datos, sin aplicarles ningún código fijado previamente (Gibbs, 2007). Utilizaba principalmente tres tipos de códigos: descriptivos, de investigación y analíticos. Unos códigos descriptivos señalaban fragmentos de los textos en los que se describía cómo se desarrollaba alguna actividad importante (por ejemplo: “asamblea de representantes” describía el funcionamiento de este órgano). Usaba otro tipo de códigos sobre la investigación que marcaban aspectos relacionados

con mi propia labor, los tipos de observación participante, la explicación de cómo organizaba el trabajo de campo, etcétera. Finalmente, los códigos analíticos ofrecían ya una selección de temas, situaciones, actividades, intervenciones o explicaciones relevantes para el análisis conceptual. Los había más específicos (e.g. “resolución conflicto 1”, que mostraba un ejemplo de cómo se resolvía un conflicto específico) o más generales (por ejemplo, “tratamiento de conflictos”, que daba ideas importantes de valores, ideas o procedimientos sobre cómo se gestionaban los conflictos en el centro).

Los códigos no eran excluyentes, por lo que cada fragmento de texto podía estar etiquetado con más de un código de cualquier tipo. Sus nombres podían proceder bien de términos de los participantes -codificación en vivo (ver Muñoz Justicia, 2005)- o bien de términos propios o teóricos (en el primer tipo se encontrarían por ejemplo “autogestión” o “espíritu cooperativo”, en el segundo, “autoridad y control”).

Cada vez que codificaba fragmentos amplios de los textos, realizaba lecturas de todos los códigos con sus citas literales para depurar el trabajo. En estas lecturas veía si había incluido información heterogénea dentro de un mismo código, si había puesto códigos distintos a citas con contenido similar o si había seleccionado fragmentos que no eran relevantes o adecuados.

De manera simultánea a la codificación iba realizando anotaciones o “memos”, entendidas como notas o pensamientos analíticos sobre los códigos y los datos, o discusiones e ideas claves en los análisis que pueden ser incluidas en los informes (Gibbs, 2007).

El último paso de análisis de cada centro por separado fue la realización de representaciones gráficas de nodos y relaciones, llamadas redes semánticas o “network” (ver Muñoz Justicia, 2005), que sirven para el análisis conceptual y la condensación visual de los datos (Creswell, 2013; Muñoz Justicia, 2005).

A lo largo de todo este proceso comencé a utilizar dos estrategias de triangulación: entre fuentes de datos y entre investigadores (ver Stake, 1998b). Como explica Flick (2007), la triangulación es una forma de asegurar la calidad de una investigación cualitativa tomando distintas perspectivas sobre el objeto de estudio o las preguntas de la investigación. En este trabajo la triangulación entre fuentes de datos (ver Stake, 1998b) se expresó en la búsqueda de coherencia entre la información obtenida a través de la observación participante con entrevistas informales, las entrevistas en profundidad, el análisis de documentos y la asamblea de discusión. Mediante el proceso de codificación fui constatando que las distintas técnicas mostraban que había una clara

coherencia entre lo que se decía (de manera oral y escrita) y lo que se hacía. La triangulación entre investigadores (ver Stake, 1998b) la fui realizando con mi director de tesis y con una investigadora experta en otras áreas de investigación educativa. Con este procedimiento no triangulé todos los análisis realizados. Fui contrastando sólo los análisis más conceptuales: códigos de tipo analítico, anotaciones y representaciones gráficas. La información más descriptiva (por ejemplo, cómo funcionaban las asambleas de representantes) no fue objeto de triangulación entre investigadores ya que requería de un nivel interpretativo menor. Además las descripciones más importantes serían revisadas al ser incluidas en el informe.

Después de analizar los datos de cada centro por separado, crucé los dos casos y realicé un procedimiento de análisis conceptual conjunto repitiendo algunos de los pasos anteriores. Depuré los códigos comparando los utilizados en cada centro, realicé anotaciones (“memos”) y representaciones gráficas, incluyendo esta vez matrices (Miles y Huberman, 1994) para comparar temas comunes en los dos centros.

Un paso central para el análisis ha sido el de la escritura. En la investigación cualitativa la propia redacción de los informes puede considerarse como parte del propio proceso de análisis (Gibbs, 2007). Al fin y al cabo, escribir un informe cualitativo requiere numerosos procedimientos para interpretar y dar sentido a los datos, pues como plantea Gibbs (2007) “necesitas encontrar una estructura organizativa que pueda unir todas tus ideas dispares en una historia coherente” (p. 33). Lograr esto requiere valorar la relevancia y la dirección de la evidencia encontrada, sopesar lo recogido por las distintas fuentes, establecer relaciones entre el conjunto de datos y seleccionar citas que clarifiquen y soporten las conclusiones presentadas.

La escritura de este estudio ha constado de dos fases principales. Redacté una primera versión para en el trabajo defendido para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. En esa versión apliqué el proceso de revisión de los interesados o “*member checking*” (Creswell, 2003, 2013; Stake, 1998b). Envié el informe a los dos centros, para que el personal docente pudiese leerlo, y fijamos una reunión en cada centro para discutir el apartado de resultados del informe. En la reunión realicé primero una presentación de unos 15 minutos resumiendo los aspectos más importantes del informe y luego iniciamos la discusión. Las discusiones fueron fructíferas para reflexionar sobre el tema y sobre la actividad de los centros. El documento fue aceptado y sólo se sugirieron algunos cambios menores que modifiqué directamente en el texto.

La segunda fase de la escritura ha sido la realizada para esta tesis. Aunque conservo gran parte de las ideas y citas de la primera versión, he elaborado un informe nuevo que amplía contenidos, modifica completamente la organización del texto y ofrece una mayor precisión conceptual. El texto aquí presentado no ha sido sometido a una revisión del personal del centro. Indudablemente esta revisión habría ofrecido una mayor garantía de su calidad, pero dado el tiempo que ha pasado desde que finalicé el trabajo de campo (4 años), es altamente probable que el personal e incluso cuestiones de los proyectos hayan cambiado y la discusión resultaría completamente desajustada.

3.2. Estructuras de participación del alumnado

La participación directa del alumnado en los órganos generales de los dos centros estudiados (Junta Permanente o Consejo Escolar, Asamblea General...) no es habitual. Su asistencia a estos órganos se limita a situaciones muy específicas (durante el curso que realicé el trabajo de campo no tuve constancia de ninguna). Lo normal es que los asuntos que afectan e interesan a los niños y las niñas sean tratados en los órganos específicos de participación que presentaré a continuación: la asamblea de clase y la Junta de Alumnos (Palomeras Bajas) o Asamblea de Representantes (La Navata).

Estos órganos constituyen espacios de referencia para todos los alumnos y las alumnas y permiten una participación que sigue el ciclo completo presentado en la introducción. Se trata de espacios en los que se dialoga, se toman decisiones a partir del diálogo, se ponen en marcha acciones a distintos niveles para hacer efectivas dichas decisiones y, si la situación lo requiere, se hace un seguimiento. Como veremos, la comunicación y los intercambios entre ambos tipos de órganos son constantes, algo que da continuidad y sentido a la participación del alumnado en la actividad global del centro.

3.2.1. De la clase al centro: la asamblea de clase.

Presentación de las asambleas de clase y su organización

A mí me gustan las asambleas porque se pasa mejor el rato con todos. Y porque es una forma de hablar, de hablar educadamente y mejor.

Javi, alumno, asamblea de discusión 6º de Primaria de CEIP La Navata.

Con estas palabras, Javi nos define con claridad lo que se hace en las asambleas de clase: es un rato compartido con todos los compañeros y compañeras de clase en el

que se habla. La asamblea de clase constituye un órgano de participación directa de todos los alumnos y las alumnas en el que, mediante el diálogo, alcanzan acuerdos sobre los temas que afectan al grupo.

En los dos centros estudiados, las asambleas de clase se realizan todas las semanas. En el caso del Palomeras Bajas, se realizan los lunes a primera hora. En La Navata se desarrollan todos los lunes y todos los viernes, teniendo las asambleas de lunes un papel de organización de la semana y la de los viernes de evaluación de la semana.

Las sesiones de asamblea se organizan de la siguiente forma. Para empezar, todo el grupo se sitúa formando un círculo, sentados en sillas o en el suelo. En cada asamblea dos estudiantes toman de forma rotativa los roles de moderador y secretario. Mientras que el moderador se encarga de dar los turnos de palabra, mantener el orden en las intervenciones e intentar hacer avanzar los temas si se atascan, el secretario anota en el cuaderno de la clase los acuerdos que se alcanzan. El orden del día procede en gran medida de las propuestas o inquietudes planteadas por los estudiantes en el buzón de la clase. Salvo casos excepcionales, la tutora o tutor del grupo es quien coordina la asamblea de cada clase. Su función y su peso en la asamblea varían principalmente dependiendo del curso del que se trate. También la experiencia influye en esto, pues las personas que tienen poca experiencia llevando asambleas tienden a ser algo más directivas. En principio, la idea es que el grupo de clase se vaya haciendo progresivamente con el control y lo habitual es que la tutora o tutor participe como uno más, sentándose en una silla y levantando la mano para pedir turno de palabra:

La Asamblea debe tener en cuenta el grado de madurez de los niños y niñas. Al principio, en Educación Infantil, aprenderán a contar sus problemas y sus aventuras en el corro, a esperar el turno de palabra, a respetar a quien habla. En el primer ciclo comenzará a actuar el moderador como responsable del buzón de Asamblea, los acuerdos estarán expuestos en clase y comenzará a llevarse el Libro de Actas.

Como objetivo final podría llegarse a la Asamblea autogestionada, convocada y presidida por los niños y niñas.

Proyecto educativo CEIP Palomeras Bajas.

Elaboración colectiva de normas, resolución de conflictos y la asamblea de clase

Las asambleas de clase son una parte fundamental del engranaje que regula la convivencia en los dos centros estudiados. La convivencia es un elemento de atención prioritaria para ambos centros que se concibe a la vez como medio y como fin: un medio para lograr el buen funcionamiento del centro y un fin educativo en sí mismo por el que el alumnado, mediante su participación, puede desarrollar una autonomía moral y una capacidad de autogestión (Palomeras Bajas) o de autorregulación (La Navata).

Los niños y las niñas participan a través de las asambleas de clase en la gestión de dos asuntos centrales de la convivencia: las normas y los conflictos. Las asambleas de clase son un espacio importante para estos dos asuntos, pero no son los únicos. Por ello, voy a desarrollar en este subapartado sobre asambleas cómo se tratan los conflictos y las normas dando una visión global.

En lo que se refiere a las normas, en los dos centros, los niños y las niñas discuten con sus docentes sobre la pertinencia de las normas y consensúan aquellas con las que van a funcionar. En las asambleas de clase elaboran de forma colectiva las normas que afectan a un grupo determinado y, en coordinación con la asamblea de estudiantes (llamada Junta de Alumnos en Palomeras Bajas y Asamblea de Representantes en La Navata), elaboran y acuerdan normas para todo el centro. En este punto es necesario aclarar que hay otros espacios y actores que complementan este ciclo entre asambleas: docentes y familias participan en las normas, principalmente a través de órganos establecidos como la Junta Permanente, el Consejo Escolar y la comisión de convivencia (esta última con una intensa actividad en el caso de La Navata).

El hecho de que los alumnos y las alumnas participen en la elaboración de normas, se ve como una forma de que los niños y las niñas las comprendan, respeten y asuman, tomando protagonismo en la vida del centro:

Que todos sepamos que la vida del colegio depende de cada uno de nosotros, de lo que nos impliquemos, el cómo si queremos que nuestro tiempo de patio sea agradable, tenemos que respetar unas normas, y todo, absolutamente toda la vida en el colegio... Todos sentimos que participamos de las pautas que nos vamos marcando, para estar a gusto, para que todo pueda desenvolverse de una forma agradable (...) como es algo que parte de las necesidades que tenemos todos y que nos hemos marcado, todos somos capaces de respetarlas mejor.

Entrevista a Jara, maestra tutora CEIP Palomeras Bajas, 20-05-10.

Veamos dos ejemplos en los que los niños y las niñas participan en la elaboración de normas a través de las asambleas de clase:

Cuando están plenamente metidos en la asamblea, la tutora pide al moderador que le quite el libro a una de las compañeras, que está leyendo y con ello están distraídos otros tres compañeros. Hay otros compañeros que están dibujando y, cuando la profesora ve que están haciendo algo que no han hablado, les saca el tema: tienen que decidir si se puede dibujar, leer o hacer otras cosas mientras están en asamblea. Se inicia entonces una discusión bastante larga en la que enfrentan posturas sobre si se puede estar atento a la asamblea mientras se lee o se dibuja o si es mejor que el que no quiera atender a la asamblea se salga. La tutora opina que dibujar puede no distraer tanto, pero que al leer no se pueden concentrar ni en la asamblea ni en la lectura. Como no se ponen de acuerdo los alumnos y las alumnas, la profesora dice que lo hablen en otro momento y que mientras no tomen su propia decisión no les deja hacer ninguna de las dos cosas: “La decisión es mía hasta que vosotros lleguéis a un acuerdo”.

Asamblea de 6º de Primaria, diario de campo CEIP La Navata, 08-02-10.

El viernes se fueron muchos de la clase (incluyendo los encargados del orden) dejándola muy sucia y desordenada, por lo que unas pocas niñas tuvieron que quedarse recogiendo (...). Después de un rato de comentarios por parte de los estudiantes, la moderadora pide que se empiecen a proponer soluciones. Finalmente acuerdan que empezarán a recoger un poco antes para tener todo bien ordenado cuando llegue la hora de irse, que los encargados del orden deben quedarse hasta el final y que los demás no les van a meter prisa.

Asamblea de clase de 4º de Primaria, diario de campo CEIP Palomeras Bajas, 21-12-09.

Para hablar sobre la resolución de conflictos, otra función importante que tienen las asambleas de clase, voy a apoyarme en la Figura 3.

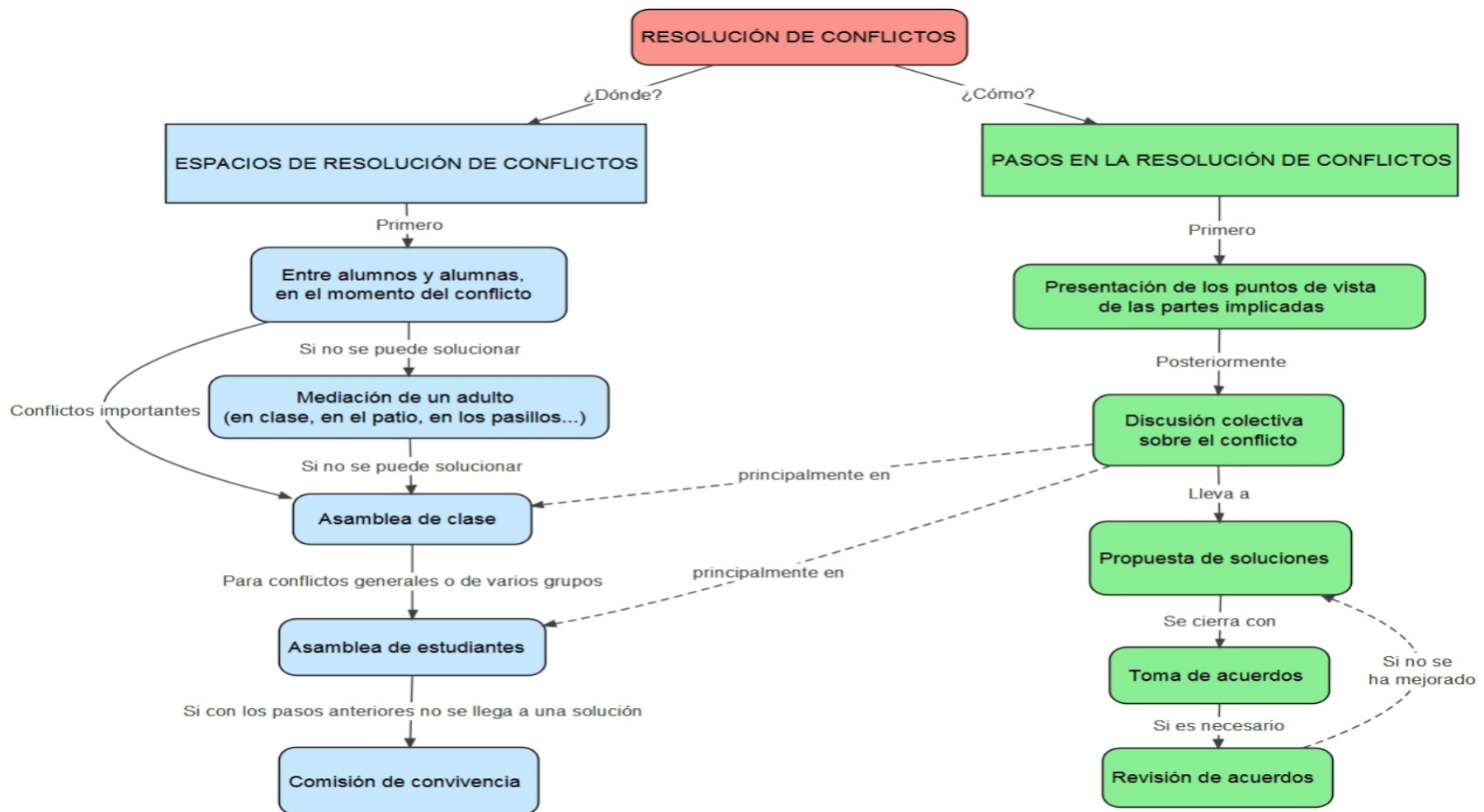


Figura 3: Espacios y pasos de resolución de conflictos en los centros de Educación Primaria.

De forma genérica, podemos decir que los conflictos se resuelven a través del diálogo y que cada conflicto recibe un tratamiento específico en el espacio que corresponda, como nos explican estudiantes y una docente en las siguientes intervenciones:

Samuel: La forma de trabajar aquí, a mí me gusta sobre todo en las asambleas, porque resolvemos los conflictos muy bien, y con mucha facilidad. No nos ponemos de pie y nos tiramos cosas, hablamos tranquilamente y mola. (...)

Carmela: Los conflictos... pues... los resolvemos bien, al principio nadie quiere hablar, pero luego nos vamos uniendo a hablar todos.

Estudiantes, asamblea de discusión 6º de Primaria CEIP La Navata.

Cada conflicto tiene una realidad, y tiene una situación y un momento, y o se ve, se analiza esa situación (...) o bueno, lo demás queda muy frío, no sentimos que los chavales aprendan, y el objetivo de estar juntos en el colegio es aprender, aprender a ser personas.

Entrevista a Jara, maestra tutora CEIP Palomeras Bajas, 20-05-10.

A la izquierda de la Figura 3 vemos un grupo de nodos que responden a la pregunta de dónde se solucionan los conflictos. Antes que nada, se intenta que los niños y las niñas resuelvan sus propios conflictos o problemas entre ellos sin recurrir a los adultos. Si lo consideran necesario pueden solicitar la ayuda o mediación de algún adulto que se encuentre cerca. A la asamblea de clase llegan ya los conflictos que suelen ser importantes, repetidos, generales o de difícil solución. Aquí se tratan conflictos entre niños y niñas del mismo grupo y, si hay otras personas implicadas (docentes o estudiantes) que no pertenecen al grupo, se les invita al final de la asamblea. Si el conflicto afecta a estudiantes de varios grupos o es global, se pasa al siguiente nivel que es el de la asamblea de estudiantes. Normalmente los conflictos encuentran solución al llegar a este punto, pero si no es así, se puede recurrir a las comisiones de convivencia (en las que también participan familiares) e incluso al Consejo Escolar o, en el caso del Palomeras Bajas, a la Junta Permanente. Si bien podemos considerar que estas son las vías habituales para la resolución de conflictos, hay algunos conflictos que requieren mucha atención y para ello se pueden crear otros foros de discusión entre familias,

docentes y niños y niñas. Así sucedió por ejemplo con este conflicto en el colegio de La Navata:

Dos niños de la clase engañaron a una compañera el día anterior, llevándola a un rincón y empezando a darle besos sin que ella quisiese. Las amigas intentaron pararlo, pero como no pudieron fueron a pedir ayuda. La profesora comenta que como es una cosa muy importante van a prestarle mucha atención al conflicto y van a ir desglosándolo y tratando todos los temas por partes, discutiendo también el tema con los adultos (padres, profesores, equipo directivo). La profesora se pone a moderar aquí, pues declara que para este momento de la asamblea quiere dar la oportunidad a la niña afectada en el conflicto para que se desahogue. La profesora habla de lo que es un abuso, y les recuerda lo importante que es el tema de la diferencia entre chivarse y denunciar. Los compañeros y compañeras animan y apoyan a la compañera afectada. Sólo está presente uno de los niños implicados, con el que ya habló ayer la profesora mucho tiempo y que se sentía arrepentido. Irán tratando el conflicto poco a poco a lo largo de varios días. La profesora se queda al final de la clase para hablar con la madre de la niña y contarle ella lo sucedido.

Asamblea de 3º de Primaria, Diario de campo CEIP La Navata, 14-05-10.

Continuando con la Figura 3, en la parte derecha encontramos el modo por el que se resuelven los conflictos. Se suelen seguir unos pasos similares. Primero se presentan los puntos de vista de las partes implicadas, se discuten colectivamente las posturas y se aportan nuevas informaciones. Después se proponen posibles soluciones y se toman acuerdos al respecto. Si la situación lo requiere se puede revisar posteriormente si el conflicto ha quedado resuelto y si los acuerdos tomados han sido adecuados. A continuación presento un ejemplo de gestión inicial de un conflicto en una asamblea:

Una compañera cuenta un conflicto que tiene con una amiga suya de 6º, que habla muy mal de ella, le insulta y le está creando problemas. Está muy afectada. Los compañeros y las compañeras son muy respetuosos y entre todos y todas, con ayuda de la maestra, piensan posibles soluciones:

que la traigan a la asamblea, que medie algún alumno en su conflicto o que lo haga algún adulto. Ella decide que medie un adulto en el conflicto y queda pendiente que le comente a la profesora quién quiere que sea el mediador.

Asamblea de 5º de Primaria, diario de campo CEIP La Navata, 05-03-10.

A modo de resumen de este subapartado, quiero destacar el hecho de que en los dos centros estudiados la participación del alumnado en la regulación de la convivencia se considera crucial y, consecuentemente, existen distintos espacios y formas de proceder que les otorgan un papel protagonista en la elaboración de normas y la resolución de conflictos.

Otras funciones de la asamblea de clase

Lo incluido en el subapartado anterior no agota los usos de las asambleas de clase en los CEIP de Palomeras Bajas y La Navata. Aquí haré referencia a cuatro funciones más de este tipo de asamblea: coordinación con asambleas de estudiantes, reparto de tareas, evaluación y contenidos curriculares.

En primer lugar, la asamblea de clase, como órgano de base del alumnado, cumple la función de coordinarse con la asamblea de estudiantes (Junta de Alumnos en el caso de Palomeras Bajas y Asamblea de Representantes en La Navata). Esta coordinación se concreta en que los temas que los alumnos y las alumnas representantes tratan en las asambleas de estudiantes deben haber sido discutidos, tratados o propuestos en sus asambleas de clase. De igual forma, los temas que se discuten, las decisiones que se toman y las propuestas que pueden surgir en las asambleas de estudiantes han de volver a la asamblea de clase para su discusión o simplemente para su conocimiento.

En segundo lugar, la asamblea de clase cumple funciones de evaluación. Por una parte, los alumnos y las alumnas evalúan las actividades que se realizan en el centro y en el aula, dando su opinión, señalando los aspectos positivos y negativos y proponiendo mejoras o cambios. Por otra parte, la asamblea tiene un papel de autoevaluación grupal e individual. Al menos una vez al trimestre se hace una asamblea en la que los niños y las niñas valoran cómo han funcionado grupal y personalmente en ese trimestre, marcándose compromisos de mejora para los trimestres siguientes. Este es un ejemplo de una asamblea de autoevaluación:

La asamblea de hoy es algo especial porque es la última del trimestre y hay que hacer balance de lo que va de curso. El grupo está de acuerdo en que ha mejorado en bastantes cosas: tienen los archivadores más ordenados, empiezan a trabajar antes, se ponen menos “nerviosos”, Sin embargo, todavía tienen que cambiar y mejorar más. La tutora, los niños y las niñas notan mucha diferencia con respecto al funcionamiento del grupo el año anterior.

Uno de los compromisos importantes, el de “tranquilizarse”, parece que no ha sido apoyado. Quienes se ponen “nerviosos” reconocen que, aunque se han controlado un poco más, todavía tienen que mejorar. Los compañeros y las compañeras reconocen que además cuando alguien se ponía “nervioso” no le han ayudado e incluso le han metido más presión, lo que le ponía más nervioso. Se comprometen a intentar ayudar. Una niña dice que deben ayudar a trabajar a aquellos que tienen dificultades y que no son amigos cercanos. Cada uno debe ayudar a otra persona, pero de verdad, no como hasta ahora.

Asamblea de 4º de Primaria, diario de campo CEIP Palomeras Bajas, 21-12-09.

En tercer lugar, en las asambleas de clase se modifican semanal o quincenalmente las tareas y responsabilidades de las que se encargan los niños y las niñas de cada clase. Más adelante analizaré cuáles son estas responsabilidades y qué objetivos tienen.

Por último, en las asambleas de clase se pueden tratar contenidos curriculares específicos de algunas materias. Por ejemplo, hay asambleas en el Palomeras Bajas en las que se trabajan contenidos de Lengua en lo que llaman “la noticia”: los niños y las niñas leen una redacción que han escrito sobre alguna noticia que les haya llamado la atención la semana anterior y discuten sobre la redacción y el contenido de la noticia.

3.2.2. Del centro a las clases: asambleas de estudiantes y gestión económica cooperativa

Asambleas de estudiantes

Una vez hemos conocido en profundidad las asambleas de clase, resultará más fácil adentrarnos en las asambleas de estudiantes. Con este término me voy a referir de forma genérica al tipo de órgano que en el Palomeras Bajas denominan Junta de Alumnos y en La Navata Asamblea de Representantes. En el caso de que aluda a aspectos concretos de uno de los dos centros, utilizaré el nombre que le dan en ese centro. La decisión de utilizar el término de asamblea de estudiantes para nombrar a los órganos estudiantiles de representantes, frente a los términos que se suelen usar habitualmente en la literatura, se basa en dos razones. La primera de ellas es que el término que se usa habitualmente, especialmente en el ámbito británico, es el de “school councils” (ver por ejemplo Rowe, 2003; Trafford, 2008; Veitch, 2009), cuya traducción generaría confusión con los Consejos Escolares. La segunda razón es que el concepto de asamblea se ajusta más a la terminología que se usa en los dos colegios estudiados.

Las asambleas de estudiantes siguen los mismos principios, y cumplen funciones similares a las asambleas de clase sólo que a nivel global del centro: se discuten y elaboran normas para todo el centro, se tratan conflictos que afectan a varios grupos o a todo el centro y se preparan y se evalúan eventos y actividades generales del centro.

En las asambleas de estudiantes la participación se realiza a través de representantes rotativos. En la siguiente tabla resumo cómo se organizan las asambleas de estudiantes en los dos centros estudiados:

Tabla 3:

Cuadro comparativo entre Junta de Alumnos de Palomeras Bajas y Asamblea de Representantes de La Navata

		Junta de Alumnos Palomeras Bajas	Asamblea de Representantes La Navata
¿Cuándo?		Una vez a la semana, los viernes por la tarde. Normalmente coincide con hora de juegos y/o talleres y dura aproximadamente una hora y cuarto.	Un lunes cada dos semanas. Coincide con las asambleas de clase y dura aproximadamente 50 minutos para que los representantes lleguen al final de su asamblea a contar lo tratado.
¿Quiénes?	Representantes	Un alumno y una alumna de cada clase. Rotan cada dos semanas de manera que todos los alumnos y las alumnas de Primaria acuden al menos en dos ocasiones a lo largo de un curso.	Un alumno y una alumna de cada clase. Se presentan voluntariamente o son elegidos por procedimientos diferentes según la clase. Están en el cargo un trimestre.
	Docente Coordinador/a	Maestro/a especialista. En el momento de la investigación se encargaban los de Educación Física o Música, ya que conocen a la mayoría del alumnado.	Directora del centro.
Roles y organización		Moderan estudiantes de 6º de Primaria y anotan los acuerdos en la pizarra. La maestra o el maestro que coordina la reunión ayuda y orienta intentando intervenir lo menos posible. Representantes de 5º de Primaria ayudan a los de 1º a tomar sus actas. Los acuerdos y temas tratados son presentados por los representantes en sus asambleas de clase.	Al inicio del curso, moderaba la directora y anotaba los acuerdos en la pizarra. En el tercer trimestre comenzaron a encargarse de la moderación y la secretaría dos representantes voluntarios en cada sesión. Los representantes de cursos más altos ayudan a los de 1º a tomar acta. Además de presentar lo tratado en las asambleas, se cuelgan las actas en las paredes del centro.

Como se puede apreciar, aunque estamos hablando de un mismo tipo de órgano, que cumple unas funciones similares, la Junta de Alumnos del Palomeras Bajas y la Asamblea de Representantes se organizan respondiendo a lógicas diferentes. Por ejemplo, mientras que en la Junta de Alumnos se da prioridad a que todo el alumnado rote y pueda participar en algún momento en este órgano, lo que quizás puede hacerla algo más inestable, en la Asamblea de Representantes los representantes son más estables, lo que tiene la desventaja de que menos niños y niñas pueden ejercer este rol. En común tienen que no es un órgano para delegados y delegadas de clase, sino que es una responsabilidad diferente, rotativa y accesible a cualquier niño o niña.

Para que el lector pueda formarse una idea más vivencial, presento a continuación un fragmento de una Junta de Alumnos y otro de una Asamblea de Representantes.

(...) 4ºB saca el problema de que en su edificio juegan por el pasillo. Dicen que muchos niños están molestos porque se juega en el pasillo en el edificio de 1-4º. Tras una discusión, deciden que van a recordar en la Asamblea las normas de los pasillos y a hacer carteles recordatorios para que no se juegue por los pasillos; de esto último se encargará el propio grupo de 4ºB.

5ºA dice que en los baños de su planta tiran el papel higiénico, tema que genera otra discusión tras la que acuerdan dejar el rollo de papel en la clase (para los que no lo tienen ya dentro) y recordar a los compañeros y los amigos que no se tiran cosas.

El grupo de 6ºA saca el asunto de la aparición de un estropajo en el arroz. La representante del grupo comenta que se encontró un trozo de estropajo en la comida, que se lo comentó a la del comedor y esta le dijo que no pasaba nada. Algún alumno más comenta que se encuentra habitualmente cosas en la comida como pelos, e incluso una niña de 1º dice que se encontró una hoja de árbol en la comida (tras preguntar, el profesor llega a la conclusión de que se trataba de laurel). El profesor dice que esto lo llevará él, que hablará con los demás profesores y con los encargados del comedor sobre este tema (el comedor lo lleva una empresa externa).

Por último 6º A propone juegos para el patio de la hora del comedor cuando no hay fútbol. Este tema no avanza mucho, pues sólo los de 6º traían estas propuestas, por lo que el maestro plantea que todas las clases

propongan juegos en sus asambleas de clase y que se trate este tema la semana próxima.

Junta de Alumnos, diario de campo CEIP Palomeras Bajas, 11-12-09.

Un alumno saca el tema de las peonzas en el colegio y se inicia una discusión sobre si las peonzas son peligrosas o no y cómo debe regularse su uso en el colegio. Hay división de opiniones entre los representantes. (...) Al final de la discusión acuerdan que se puede jugar en la pista de voleibol, siempre y cuando no se esté jugando a dicho deporte y se tenga mucho cuidado.

Después se pasa a hablar del tema del fútbol. La directora me explica que este tema es uno de los principales que se han propuesto gestionar este trimestre ya que da muchos problemas. Por ello están recogiendo información de todas las clases sobre el fútbol (por qué gusta, qué problemas hay y cómo se pueden resolver). Algunas clases ya habían dado la información en sesiones anteriores por lo que se leen en voz alta las que quedaban por leer. La directora se compromete a estudiar todo lo propuesto y llevar resumido lo que se ha dicho para llegar a soluciones.

Asamblea de Representantes, diario de campo CEIP La Navata 15-02-10.

Gestión económica cooperativa

Los CEIP de Palomeras Bajas y La Navata gestionan los recursos escolares a través de cooperativas de material. Las familias no tienen que comprar materiales al inicio de curso, sino que pagan una cuota anual con la que se financian los materiales y actividades del curso.

En Palomeras Bajas la cooperativa de material está gestionada por docentes y familias a través de una comisión coordinada con la Asamblea General (en la que, por ejemplo, deciden la cuota anual). Además de esa cuota, pueden organizar alguna otra actividad para recaudar fondos.

En La Navata, los padres y madres llevan una asociación gestora de material y recaudan fondos adicionales en la Fiesta de la Solidaridad organizada anualmente por la AMPA.

Desde el punto de vista económico, pedagógico y social esta gestión cooperativa cuenta con muchas ventajas y está impregnada de valores democráticos. Por ejemplo, una tutora del Palomeras Bajas expresaba que con la cooperativa intentan, entre otras cosas, transmitir el valor de lo público:

Alguna vez decíamos de esta manera, si cuando salgan fuera, puedan ver que la papelería del parque es suya también, ¿no? Porque han estado trabajando que público es suyo, pues no estaría mal, y sí se notan resultados, ¿no?

Entrevista a Julia, maestra CEIP Palomeras Bajas, 23-04-10.

Además de estos valores democráticos, las cooperativas son relevantes aquí porque afectan al alumnado en el nivel de su actividad participativa en el aula. Los niños y las niñas deben asumir que los recursos que utilizan son fruto del esfuerzo de todos y todas, por lo que deben compartirlos con todos sus compañeros y compañeras. Para ello, tienen que elaborar normas y tomar decisiones sobre en qué gastar el dinero asignado a cada clase y cómo usar el material. Se trata de que sientan que el material es una responsabilidad colectiva:

[Refiriéndose al material de clase] Lo trabajamos desde pequeños, pues va cambiando, y vas viendo que se preocupan, y vas viendo que lo cuidan. Y si no hay porque hemos gastado de más, lo planteas como problema o sea, coges el conflicto y lo planteas como un problema para que vayan asumiendo cosas.

Entrevista a Julia, maestra CEIP Palomeras Bajas, 23-04-10.

3.3. En las clases

3.3.1. Distribución del aula

La distribución tradicional del aula, con todas las mesas en filas mirando hacia el docente y la pizarra, es un reflejo de una forma de entender la enseñanza en la que la comunicación parte casi siempre del docente y los alumnos y las alumnas apenas interactúan entre ellos y sólo intervienen para responder a preguntas puntuales. Así nos lo explica una maestra:

Tú imagínate, la otra colocación, estar viendo el cogote de tu compañero a lo mejor un año entero, porque igual no te cambian en todo el año, y ves la misma nuca todo el año (...).

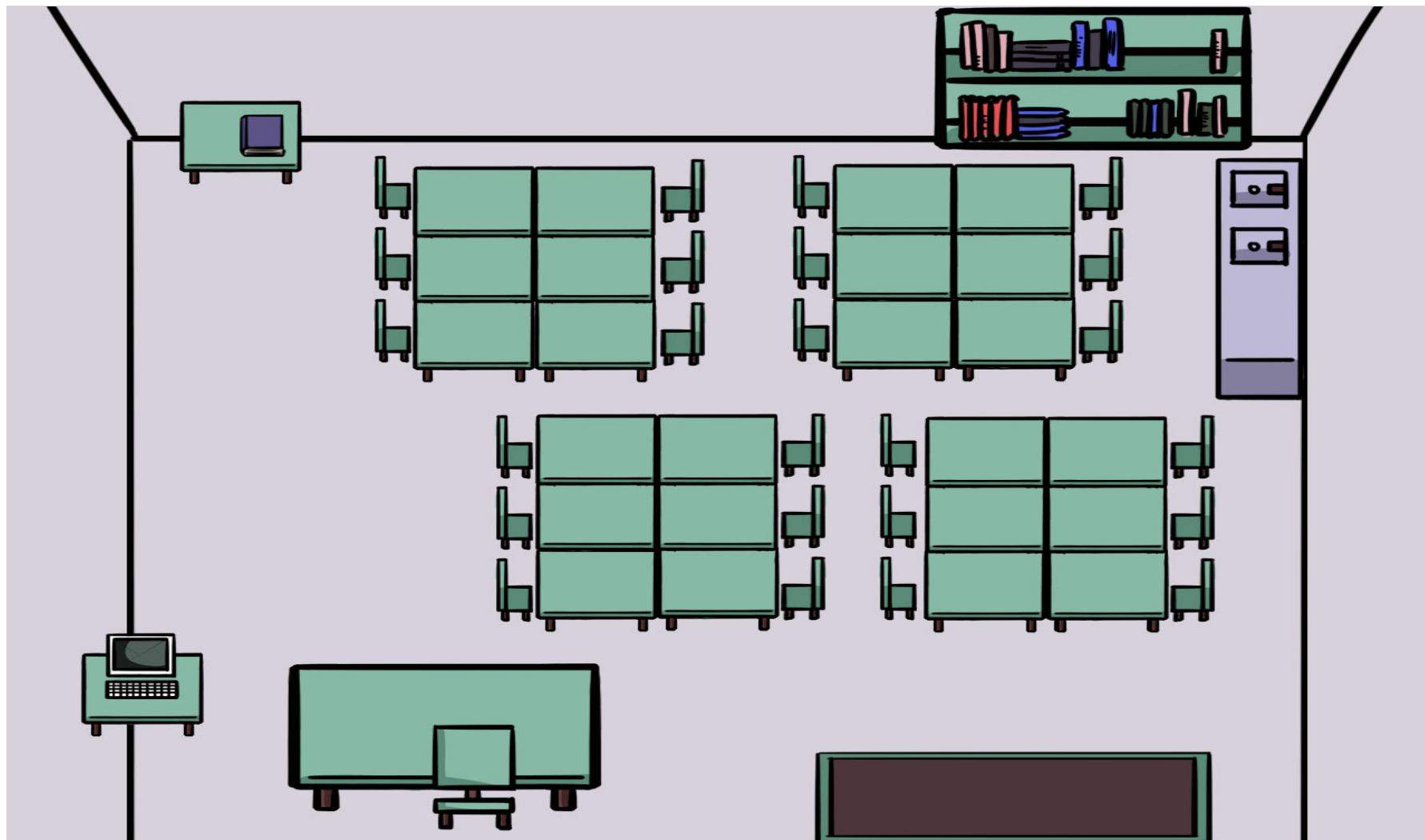
Es otra forma de trabajar, es que no tiene nada que ver. El estar uno mirando siempre así a la profe, es unidireccional, o sea... ¿no? Es como la figura central que manda. Aquí no, porque tú estás paseando por la clase, les ayudas en pequeños grupos. Tienes posibilidad de dedicar más tiempo a quien lo necesita.

Entrevista a Natalia, maestra tutora CEIP La Navata, 20-04-10.

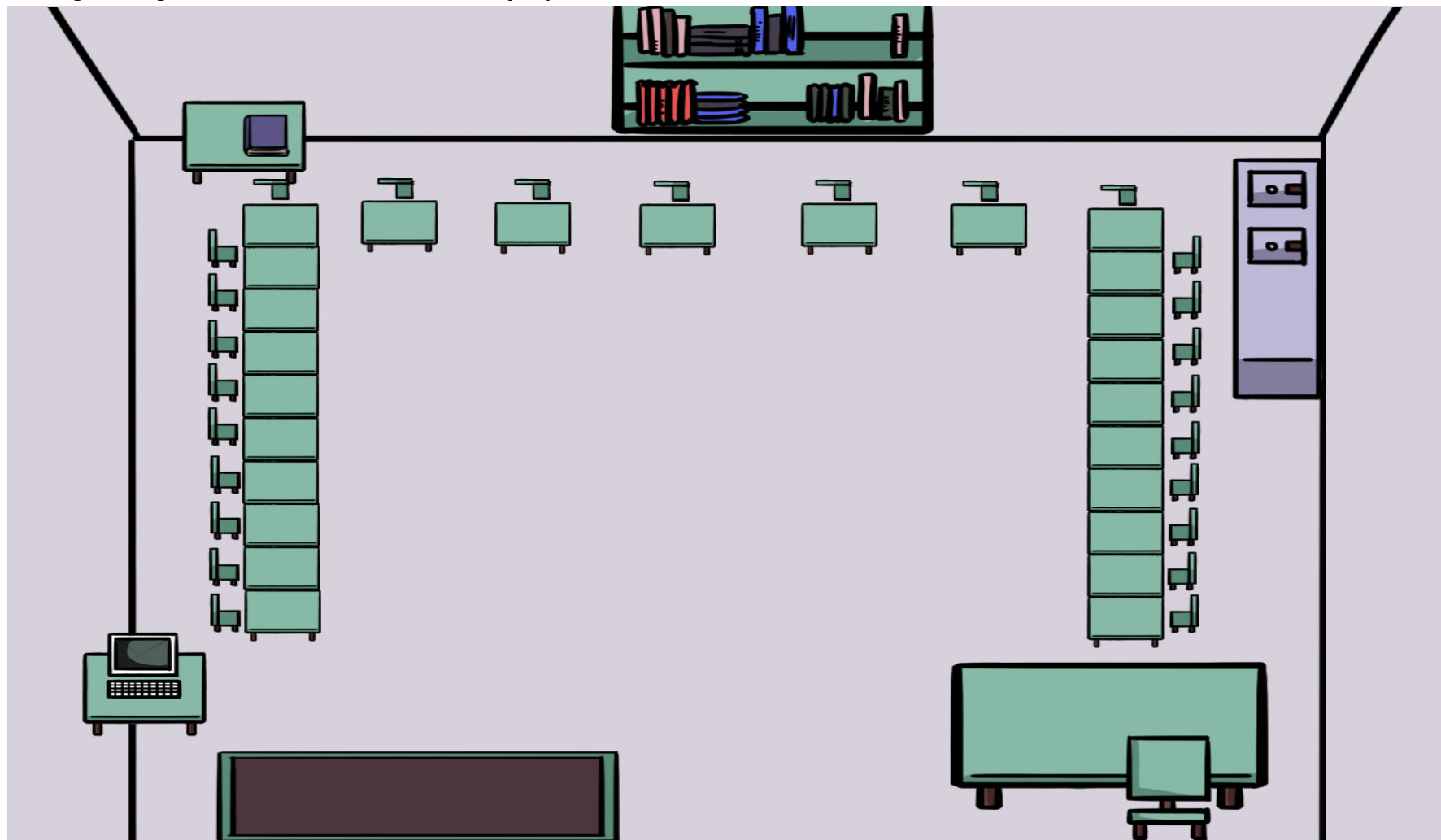
En las próximas páginas presento una distribución prototípica de las aulas de Palomeras Bajas y La Navata, que es, como podrá observarse, distinta a la comentada arriba. La mayoría de las aulas de Palomeras Bajas y La Navata siguen una distribución espacial del aula similar a la del prototipo 1. Los prototipos 2 y 3 se encontraban en un aula de cada centro y en dos aulas de Palomeras Bajas, respectivamente.

Es necesario señalar que en estos prototipos no están incluidos elementos particulares que reflejan el tipo de actividad y de vida de las aulas, como por ejemplo la decoración de las paredes o una biblioteca de aula de gran tamaño.

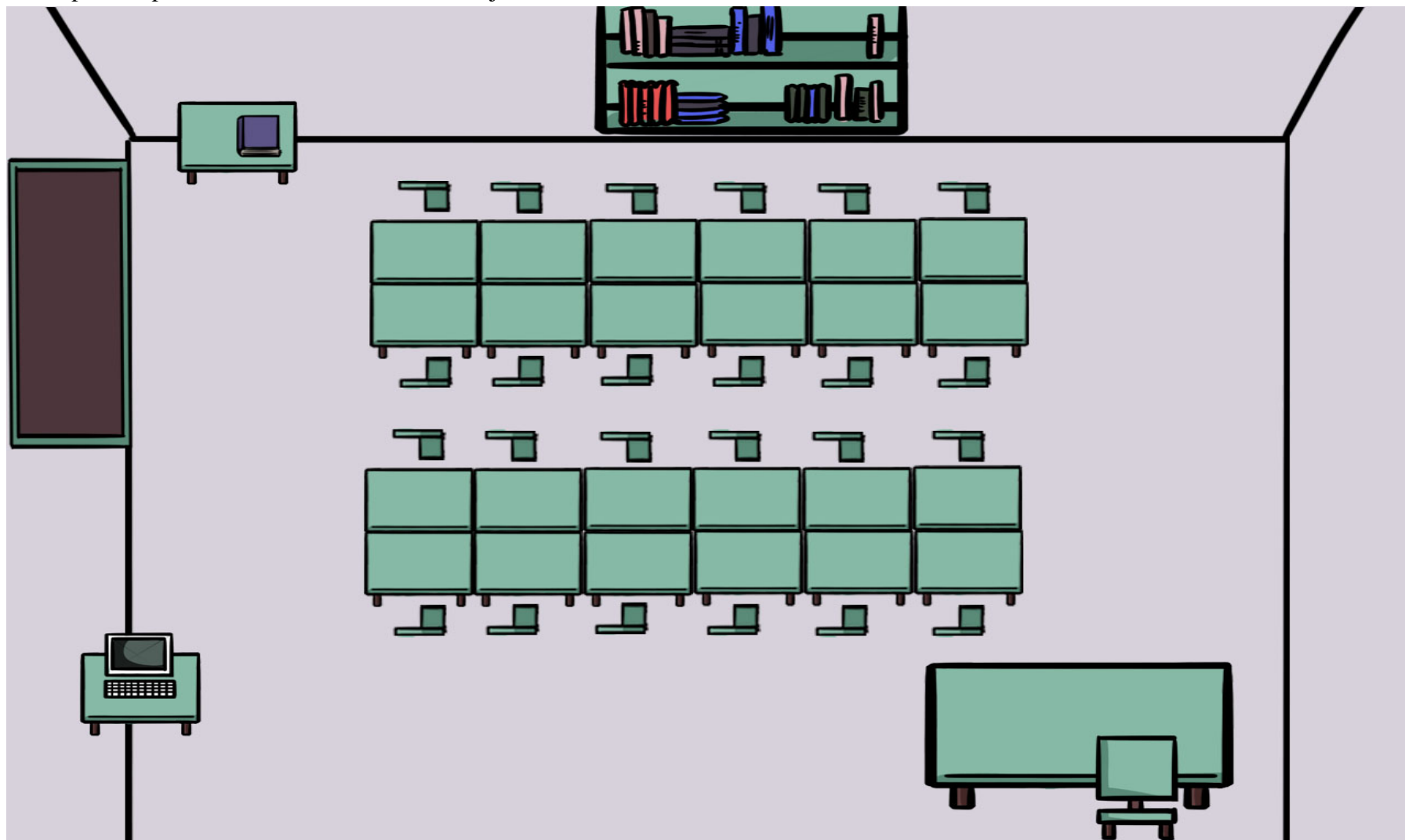
Prototipo 1 de plano de aula CEIP Palomeras Bajas y La Navata



Prototipo 2 de plano de aula CEIP Palomeras Bajas y La Navata



Prototipo 3 de plano de aula CEIP Palomeras Bajas



La distribución de las aulas no significa nada en sí misma si no se analiza y se comprende en conjunto con todo el funcionamiento de un centro. Tener una distribución del aula como las presentadas es un reflejo de ciertos valores e ideas, aunque no garantiza que el alumnado participe. Del mismo modo, podemos pensar que en una distribución “tradicional” del aula pueden darse procesos de participación de tanta calidad como en un aula con una distribución alternativa. Para la participación del alumnado, el hecho de que las aulas sigan una distribución como las de los Planos 1, 2 y 3 favorece las posibilidades de diálogo grupal y de interacción entre los niños y las niñas. Vista así, además de ser un reflejo simbólico, más o menos explícito, de cómo se conciben la educación y el poder, una distribución de este tipo es principalmente un facilitador para la participación.

Para terminar con este subapartado, hay una cuestión adicional sobre la que quiero llamar la atención. Se trata de las posibilidades de diálogo y decisión que surgen en los centros estudiados para formar y distribuir los equipos de clase. Como comenta esta maestra, los equipos se forman habitualmente tratando el tema con el grupo en la asamblea de clase:

Esos equipos cambian. En mi clase por ejemplo eso lo pactas con ellos, en la asamblea, cambian cada proyecto. Cada vez que cambiamos de proyecto cambian los grupos.

Entrevista a Natalia, maestra tutora CEIP La Navata, 20-04-10.

3.3.2. Tareas y responsabilidades

En todas las aulas de Palomeras Bajas y La Navata, los niños y las niñas tienen asignada, semanal o quincenalmente, una tarea de la que son responsables. El reparto de estas responsabilidades se coordina a través de la asamblea y queda reflejado en un cartel colgado en alguna de las paredes del aula o en la puerta.

Muchas de estas responsabilidades se restringen al ámbito del aula, como por ejemplo encargarse del orden, moderar o hacer de secretario en la asamblea de clase. Otras responsabilidades se realizan fuera del aula, como ocurre por ejemplo en el Palomeras Bajas, donde niños y niñas de 6º de Primaria, en la hora del recreo de comedor, ayudan a preparar las camas para la siesta en los cursos de Educación Infantil. Entre estas responsabilidades que van más allá del aula, destaca la representación en la Junta de Alumnos o en la Asamblea de Representantes.

Las tareas y responsabilidades son deberes que acompañan a los derechos de participación. A mi modo de ver, el hecho de que los niños y las niñas tengan responsabilidades es una forma de lograr que el funcionamiento de la clase y del centro dependa en buena medida de su implicación. Estas tareas fijan un compromiso con los compañeros y las compañeras para contribuir al bienestar común, para que todos y todas se sientan a gusto y, en el caso de la representación en la asamblea de estudiantes, para hacer que las voces del grupo tengan peso en las decisiones y las acciones que se llevan a cabo en el centro. Los alumnos y las alumnas deben dar cuenta a los demás de que cumplen con su responsabilidad asignada de forma efectiva, y los demás pueden reclamar si hay cosas que se quedan sin hacer o no se hacen bien. Considero, en definitiva, que tener responsabilidades es una manera de hacer que las niñas y los niños piensen en el bien común y se hagan protagonistas de la vida del aula y del centro.

3.3.3. Metodologías participativas

A la hora de trabajar los contenidos en el aula, las maestras y maestros de Palomeras Bajas y La Navata emplean métodos de enseñanza que implican al estudiante, haciéndolo protagonista de su aprendizaje. Aunque se utilizan diversas metodologías, voy a centrarme en las que están reconocidas como ejes metodológicos en sus proyectos educativos: los planes de trabajo (Palomeras Bajas), el trabajo por zonas y el trabajo por proyectos (La Navata). Primero haré una breve descripción de su funcionamiento y sus fundamentos para, posteriormente, pasar a analizarlos desde la perspectiva de la participación.

El plan de trabajo, en Palomeras Bajas, constituye algo más que una metodología en sentido estricto. Se trata de una forma global de organizar todos los contenidos y las actividades que se trabajan en el aula. El plan, que se organiza en periodos semanales (normalmente hasta el tercer ciclo de Primaria) o quincenales (en el tercer ciclo), funciona de la siguiente manera. Tras la asamblea, la maestra o el maestro propone qué objetivos y actividades deberían trabajarse a lo largo de la semana o la quincena en las distintas materias. Los niños y las niñas, especialmente cuando son más mayores, pueden opinar sobre la carga y los objetivos marcados por lo que, si es necesario, se pueden introducir cambios. A partir de ahí, el orden, la prioridad y el tiempo dedicado a los distintos objetivos y actividades depende de cada estudiante; lo importante es cubrir el plan en el plazo propuesto. Las explicaciones y aclaraciones de

maestros y maestras se van intercalando con los períodos de realización de las actividades. Cada estudiante debe marcarse un compromiso de trabajo o de comportamiento que se revisa al final del periodo. Adicionalmente, los niños y las niñas pueden hacer propuestas de materias para realizar en el período siguiente.

Respecto a la evaluación del plan, esta incluye tres tipos de evaluación: la del maestro o maestra, la de la familia y una autoevaluación. Con estas evaluaciones se logran distintos objetivos: los docentes señalan los errores en las actividades y proponen mejoras que deben realizarse, las familias pueden hacer un seguimiento constante del trabajo y los logros de sus hijos y los estudiantes valoran la calidad y la cantidad de su propio trabajo.

El objetivo fundamental del plan de trabajo es el de fomentar la autonomía de los niños y las niñas. Para ello, se basa en la organización del tiempo propio de trabajo y la toma de conciencia sobre objetivos, expectativas y logros alcanzados. Así nos lo explica una profesora:

Si conseguimos que los niños sean capaces de, consulto mi plan de trabajo, sé que se espera de mí, me voy organizando mi tiempo, voy buscando aquello que desconozco, voy haciendo mi trabajo, me voy ordenando, voy organizándome, bueno pues el llegar a eso al final de 6º, es todo un logro de hábitos encaminados a esa autonomía.

Entrevista a Jara, maestra CEIP Palomeras Baja, 20-05-10.

Tras la presentación de la metodología principal del Palomeras Bajas, voy a describir las dos metodologías principales del CEIP La Navata, empezando por el trabajo por zonas. Esta propuesta es la adaptación en Educación Primaria de los conocidos rincones de Educación Infantil. Se divide la clase en cuatro zonas con actividades de áreas distintas (matemáticas, lengua, arte e investigación/proyecto). Los niños y las niñas van eligiendo el orden en el que trabajan en las zonas y van registrando las que terminan. Hay un número de horas a la semana que se dedica a trabajar en las zonas. Quienes terminan antes de tiempo pueden hacer otras actividades o ayudar a compañeros que estén “atascados” y a los que les falte tiempo deben buscar otros momentos para acabarlas. Al final de la semana, se realiza una evaluación global: cada uno evalúa su trabajo individual y se evalúa el trabajo del grupo y las actividades que

estaban incluidas en las zonas (su grado de dificultad, si eran demasiado largas o cortas, su interés, etcétera).

Entre otros objetivos, las zonas buscan favorecer la comunicación y el aprendizaje entre iguales, fomentar la autonomía y romper con la figura del docente como el único responsable del aprendizaje.

El trabajo por proyectos consiste en la utilización de un eje temático para organizar el trabajo de varios meses. A partir de este eje se conectan contenidos de las distintas materias y se enlaza la actividad del centro con el exterior. De forma grupal o individual, los niños y las niñas van decidiendo sobre la marcha del proyecto en qué contenidos quieren ir profundizando. El tema del proyecto del curso lo deciden las maestras y maestros, normalmente tomando como referencia temas importantes en el proyecto educativo (medio ambiente, atención a la diversidad, comunicación) o acontecimientos, eventos, aniversarios externos al centro. ¿Qué objetivos se persiguen con el trabajo por proyectos?:

Un proyecto implica situarse en un proceso no acabado, en el que un tema, una propuesta, un diseño, se esboza, se relaciona, se explora y se realiza. Los proyectos ayudan a aprender a pensar críticamente, lo cual requiere dar significado a la información, analizarla, sintetizarla, planificar acciones, resolver problemas, crear nuevos materiales o ideas, implicarse más en la tarea de aprendizaje.

Los proyectos favorecen en nuestros alumnos y alumnas la adquisición de capacidades relacionadas con:

- La autodirección. (...)
- La inventiva.
- La formulación y resolución de problemas.
- La globalización.
- La toma de decisiones. (...)

Proyecto curricular de centro, CEIP La Navata.

Profesora: ¿Y de qué manera se trabaja en este cole lo que es la hora de proyecto?

Manuel: Pues...

Yucari: Investigando.

José: Juntos.

Asamblea de discusión 6º Primaria, CEIP La Navata.

Desde mi punto de vista, las tres metodologías presentadas tienen elementos en común de cara a favorecer objetivos de participación del alumnado.

Para empezar, encontramos que el diálogo y las interacciones, tanto entre los alumnos y las alumnas como con los maestros y las maestras, son un componente esencial del plan de trabajo, el trabajo por zonas y el trabajo por proyectos. Además, la forma de funcionar de las tres exige que los niños y las niñas tomen distintas decisiones relacionadas con asuntos académicos. Vamos a detenernos en tres aspectos concretos de las metodologías citadas que dan un protagonismo al criterio y la opinión y de los niños y las niñas.

En primer lugar, su flexibilidad y su apertura permiten que el alumnado pueda seleccionar contenidos en los que desea profundizar, de modo que los niños y las niñas forman parte del proceso de construcción y definición del currículum. Como hemos visto, en cada periodo del plan de trabajo pueden realizar propuestas para que sean incluidas en las semanas siguientes. En el trabajo por zonas las propuestas de contenidos pueden ser incluidas en la evaluación que se realiza de las zonas de cada semana. Para el trabajo por proyectos, las actividades de investigación incluyen la búsqueda de contenidos y de fuentes de información relacionadas con los mismos. Veamos un ejemplo de una hora de proyecto:

La primera hora de la tarde se dedica a presentar algunos proyectos de investigación que no había dado tiempo a presentar por la mañana. Las investigaciones se han hecho de manera individual y están relacionadas con las plantas. Su compromiso para ese día era aprenderse lo que habían investigado y presentarlo a la clase. Los que no se lo han estudiado, deben aprendérselo y hacerlo otro día con la profesora. Algunos ejemplos de trabajo realizados son sobre récords de árboles (altura, peso...), distintos tipos de semilla o los modos de defensa de las plantas.

Clase de proyecto de 3º de Primaria, CEIP La Navata, 03-05-10.

En segundo lugar, las tres metodologías incorporan en su dinámica que los alumnos y las alumnas tengan voz en su evaluación a partir de la inclusión de

procedimientos de autoevaluación y, además, permiten que puedan evaluar las actividades propuestas por los maestros y las maestras. En distintos momentos deben valorar cuál ha sido su proceso de trabajo, qué resultados han logrado y en qué medida las actividades propuestas eran apropiadas o interesantes. Así se expresa una maestra del Palomeras Bajas al respecto:

Es una continua autoevaluación, tanto para ellos como estudiantes, como alumnos, como personas que van aprendiendo, como para nosotros los docentes, el ir haciendo la autoevaluación nuestra de, bueno, lo que he planteado ha sido positivo, ha ido dando resultado o no, me ha quedado tal aspecto o tal otro que tengo que repescar y tengo que continuar sobre él, entonces nos va ayudando a todos los que participamos en el proceso del aprendizaje a ir autoevaluándonos continuamente.

Entrevista a Jara, maestra CEIP Palomeras Bajas, 20-05-10.

Finalmente, otro aspecto común a las tres metodologías es que requieren que los niños y las niñas tomen la responsabilidad de organizar su tiempo de trabajo. Según sus intereses, necesidades y capacidades, deben fijar sus prioridades, marcarse sus propios ritmos, establecer un orden de acción y buscar el tiempo necesario para cumplir con los objetivos establecidos. A continuación presento un ejemplo de cómo deben organizarse el tiempo propio de trabajo.

A lo largo de la primera hora del miércoles los alumnos y alumnas continúan su trabajo en las zonas. Es la tercera hora que dedican a las zonas de esta semana y por tanto deberían tenerlas cerradas pues, de lo contrario, tendrán que ir usando ratos libres para acabarlas. Cuando terminan las zonas pueden dedicarse a hacer tareas libres (hay una lista de tareas libres que pueden hacer) o bien ayudar a otros compañeros que tengan dificultades. Uno de los alumnos, Sergio, termina todos los proyectos al poco de iniciarse la clase y el tiempo que le sobra lo dedica a ayudar a los compañeros y las compañeras.

Clase de 5º de Primaria, diario de campo CEIP La Navata, 10-02-10.

3.4. Más allá de las clases: medios de comunicación del alumnado.

Esto es como un periódico de esos como el del Gallardón⁴, pero de alumnos.

Mirtha, alumna, reunión de coordinación de la revista de 4º de Primaria, diario de campo CEIP Palomeras Bajas, 01-03-10.

En este último apartado voy a centrarme en los medios de comunicación existentes en los colegios de Palomeras Bajas y La Navata gestionados por el alumnado. Primero describiré cuáles son para posteriormente analizar su importancia como elementos de participación.

En el Palomeras Bajas existe una revista de alumnos y alumnas, La Cometa, que se publica tres veces al año, incluyendo todo tipo de publicaciones (dibujos, comentarios, composiciones...) de los distintos cursos. En cada trimestre, un curso se encarga de las tareas de gestión de la revista (recogida de trabajos, selección, maquetación, etcétera), para lo que cuentan con el apoyo de sus tutoras y tutores. Además, realizan una investigación que se incluye en la revista (por ejemplo, en qué medio de transporte van los niños y las niñas al colegio). En el primer trimestre se encargan los dos grupos de 2º de Primaria, en el segundo trimestre los de 4º y en el tercero los de 6º.

En La Navata existe un blog, el Garabato online (continuación de una revista que se editaba en papel), gestionado por los “reporteros”, que también integra blogs de todos los ciclos de Infantil y Primaria del centro. Los reporteros son dos representantes trimestrales de cada clase que redactan, seleccionan y organizan las noticias y actividades que se desarrollan en las distintas clases. Una semana acuden los reporteros de segundo ciclo y a la siguiente los de tercer ciclo, junto con los del primer ciclo, para ofrecerles su ayuda.

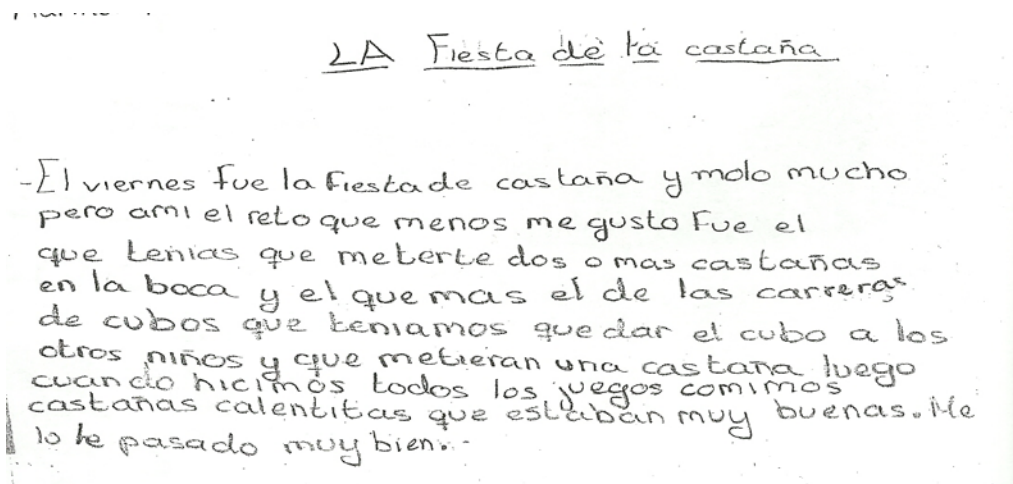
Estos medios de comunicación ofrecen la posibilidad de que los alumnos y las alumnas expresen y compartan cómo son sus vivencias en el centro. Como nos explica esta profesora, así evalúan las actividades del centro y de las aulas, pudiendo proponer las mejoras y cambios que consideren adecuados:

⁴ En el momento del estudio, Alberto Ruiz Gallardón era alcalde de la ciudad de Madrid.

Es como ellos lo cuentan, cómo lo han vivido, lo que más les ha gustado, siempre incorporan sus preferencias ¿no? Lo que más les ha gustado, lo que les ha parecido más interesante, lo que les parece que han aprendido.

2ª Entrevista a Irene, maestra especialista CEIP La Navata, 03-05-10.

Para ilustrar este tipo de vivencias y evaluaciones, veamos este extracto de “La Cometa”, la revista de los alumnos y las alumnas de Palomeras Bajas.



Revista de alumnos y alumnas la Cometa, CEIP Palomeras Bajas, primer trimestre curso 2009-10.

4. Conclusiones del Estudio 1

Este estudio partió con la intención de dar respuesta a la pregunta de cómo se puede organizar y fomentar la participación del alumnado en Educación Primaria. Las experiencias de los dos centros aquí relatadas parecen cumplir adecuadamente este objetivo. Los dos centros muestran una actividad y un discurso particulares sobre la participación del alumnado que pueden servir como ejemplo para fundamentar la práctica y el discurso teórico sobre este tema.

Como he señalado en varias ocasiones, las prácticas de participación del alumnado mostradas no pretenden tener un carácter prescriptivo. Al promoverse la democracia y la participación en la escuela, cada centro puede presentar aspectos específicos ya que todas las personas implicadas van definiendo y negociando su actividad (Friedrich et al., 2010; Kesson et al., 2002). Precisamente, una conclusión que se puede extraer de los dos casos estudiados es que, aunque tienen muchos elementos

comunes, también presentan ideas y actuaciones específicas que responden a objetivos similares.

Podríamos decir que los dos colegios presentan una cultura democrática (valores, formas de relacionarse, prioridades, actividades, etcétera) que se expresa en su funcionamiento cotidiano. Desde mi punto de vista, teniendo en cuenta todo lo presentado en los resultados, creo que hay tres elementos fundamentales comunes a ambos centros que posiblemente guardan una estrecha relación con el valor que le dan a la participación.

En primer lugar, en los dos colegios se concibe la educación como un proceso global y se actúa en consecuencia, intentando abarcar todas las esferas del desarrollo. Consideran que todas tienen importancia, pero la parte afectiva y emocional tiene un peso enorme y ayuda a cumplir con las otras. Como decían algunas maestras del CEIP La Navata, “lo efectivo es lo afectivo”. Por ello, en los dos centros se prioriza atender a la convivencia como un medio para lograr los aprendizajes académicos y como un fin educativo en sí mismo.

En segundo lugar, tienen una visión del conocimiento que persigue no sólo conectar todas las disciplinas, sino generar un interés genuino por aprender y alcanzar un conocimiento crítico basado en una pluralidad de fuentes. Se trata de transmitir lo que podríamos llamar, en consonancia con el pensamiento de Dewey (1916/2004), una actitud investigadora.

En tercer lugar, se reconoce que los niños y las niñas tienen capacidad para tener voz, tomando decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre cómo se organiza y regula la vida de toda la comunidad educativa.

La conjunción de valores e ideas democráticas lleva a una actividad global del centro que fomenta y hace necesaria la participación del alumnado mediante el diálogo, la toma de decisiones y la acción. Los niños y las niñas no sólo tienen la posibilidad de participar, sino que deben participar y hacerse responsables para que el centro funcione bien. Hay dos vías principales por las que esto se expresa. Por un lado, las estructuras de participación y organización del centro y, por otro, las metodologías participativas que se usan en el aula.

En lo que se refiere a las estructuras, hemos visto que éstas vinculan todas las aulas con el centro. En este ámbito destacan los órganos autónomos de participación del alumnado, la asamblea de clase y la Junta de Alumnos o Asamblea de Representantes

(asambleas de estudiantes), en las cuales los niños y las niñas pueden expresarse con mayor libertad y formar sus opiniones como grupo (San Fabián, 1997; Santos Guerra, 1997). Es importante señalar que en los dos centros estos órganos muestran una conexión entre sí y tienen repercusión en la actividad global del centro. Los temas que se llevan a las asambleas de estudiantes se han tratado previamente y se han decidido en las asambleas de clase, y lo que se dialoga y se decide en las asambleas de estudiantes vuelve a las asambleas de clase para ser retomado o para su conocimiento por parte de todo el alumnado y las tutoras y tutores. Esto es muy acertado ya que, como argumenta Pagoni (2009), “parece que cuando la asamblea de clase está aislada del resto del funcionamiento de la clase y de la escuela constituye una técnica muerta, un ‘juego de apariencias’ que no conviene ni a los alumnos ni a los maestros” (p. 130).

Además, estas dos estructuras permiten la participación directa o con representantes en distintos temas. De entrada, los niños y las niñas tienen un papel central a la hora de fijar la agenda de los asuntos a tratar, algo que les permite tener un mayor control sobre su funcionamiento. Los temas que se suelen tratar son la convivencia, a través de la elaboración de normas y la gestión de los conflictos, la planificación y evaluación de actividades de las aulas y del centro, la propia autoevaluación de los grupos de clase y el reparto de las tareas y responsabilidades. Estos órganos constituyen, en definitiva, un espacio colectivo en el que los alumnos y las alumnas pueden gestionar las cuestiones que les afectan como grupo y como individuos.

En cuanto a la otra vía principal señalada, las metodologías participativas, vimos que la forma de trabajar en el aula en los dos centros requiere de una implicación activa por parte del estudiante. En el CEIP Palomeras Bajas el eje metodológico era el plan de trabajo y en el CEIP La Navata el trabajo por proyectos y el trabajo por zonas. Además de otorgar un papel central al diálogo y la interacción entre pares y entre estudiantes y docentes, las tres metodologías señaladas permiten la toma de decisiones en tres aspectos principales del contexto académico (Gil Villa, 1995): selección de contenidos, organización del tiempo propio de trabajo y desarrollo de procesos de autoevaluación. Esta confluencia de distintas metodologías sobre objetivos similares de participación ilustra la idea de que unos mismos fines de participación pueden ser alcanzados por distintos medios.

Muchas de las ideas reflejadas por la actividad de los dos colegios conectan con aspectos destacados dentro de la investigación sobre participación y democracia en la escuela. Como ejemplificaba la intervención de una maestra tutora del CEIP Palomeras Bajas, la elaboración de normas se promueve como una forma de que los niños y las niñas las comprendan, respeten y asuman, tomando protagonismo en la configuración de la vida del centro. Distintos trabajos sobre normas, participación y democracia corroboran este pensamiento señalando que para garantizar una mayor responsabilidad, aceptación y compromiso con las normas, las alumnas y los alumnos deben participar en su elaboración y en el establecimiento de las consecuencias de las mismas (e.g., Kohlberg y Higgins, 1987; Psunder, 2005; Raby, 2008; Schimmel, 2003; Thornberg, 2008). Esta configuración de las normas que regulan la propia comunidad se ve como algo consustancial al funcionamiento democrático y a la promoción de los derechos de participación de la infancia (Effrat y Schimmel, 2003; Raby, 2008; Schimmel, 2003; Thornberg, 2009).

Dado que la participación de distintas personas supone el reconocimiento de que existen diferentes perspectivas sobre las cosas y múltiples parcelas de realidad social posible, es necesario, de acuerdo con lo que propone Santos Guerra (2007), reconocer, explicitar y plantear abiertamente los conflictos. La dinámica de las escuelas debe incorporar a todo el alumnado en la reflexión y la resolución de conflictos (Delval, 2006; Stevahn, 2004). En los resultados hemos visto que en los CEIP de Palomeras Bajas y La Navata la gestión de los conflictos está presente en toda su actividad cotidiana, y en ella las niñas y los niños tienen un papel destacado, reflexionando sobre los conflictos, ayudando a solucionarlos y estableciendo consecuencias cuando es necesario.

Vistos en su conjunto, los resultados muestran que es viable organizar la actividad de un centro de Educación Primaria dando peso al criterio del alumnado y promoviendo su participación. Aunque es innegable que el sistema educativo deja muchas cuestiones centrales fuera del control del alumnado (Feu, 2005; Santos Guerra, 2007) e incluso del propio profesorado, las experiencias narradas indican que existe un margen para la acción y que se pueden pensar formas de actuar encaminadas a convertir la escuela en un espacio de vida democrática.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, considero que hay dos principales. La primera deriva de la perspectiva en la que me he centrado. Desde un

primer momento la pregunta de la tesis estaba pensada desde el punto de vista docente: ¿qué pueden hacer las maestras y los maestros por organizar y promover la participación del alumnado? Por esta razón, en el trabajo de campo el peso prioritario ha recaído en las voces de los maestros y las maestras de los colegios. En este sentido sería conveniente haber empleado más técnicas para recoger directamente las voces de los alumnos y las alumnas.

La segunda limitación tiene que ver con que la descripción de las actividades es suficiente para destacar algunas necesidades y algunos ejes de acción para reflexionar y discutir sobre ellos, pero por supuesto no es tan detallada como para que alguien pueda guiarse sólo con lo que está aquí escrito. Para este fin, remito a las personas interesadas a otros textos disponibles (Lara, 2004; Martín, 2006; Pozuelos Estrada, 2007; Puig et al., 2000).

En definitiva, a pesar de estas limitaciones este estudio sirve para poner de manifiesto que es posible que el alumnado participe en la vida de su centro y para reflexionar sobre lo que esto significa en la práctica.

CAPÍTULO VI

ESTUDIO 2: ESTUDIO DE CASOS DE DOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Objetivos del estudio

Este estudio sigue en la línea general del estudio anterior. Mientras que en el Estudio 1 incluí un análisis de casos de centros de educación primaria, en este me fijo en centros de educación secundaria.

Las razones para realizar este estudio son dos. La primera, ya enunciada en la introducción, es cubrir el período educativo por el que necesariamente pasa toda la ciudadanía. La segunda es que las condiciones de la educación primaria y la educación secundaria son muy diferentes, lo que puede repercutir en los procesos de participación. Hay cambios sustanciales en las características del alumnado, la formación y el perfil del profesorado, la estructuración de los estudios y la organización del currículum y de los centros. No es casual que en la literatura se hable de culturas de centro distintas para educación primaria y secundaria (González, 2003). En primaria tiende a haber una cultura de cuidado y una cierta unidad organizativa (ver González, 2003), mientras que en Secundaria, se suele enfatizar la esfera académica y se rompe la experiencia de totalidad (Rudduck y Flutter, 2007). En palabras de Alonso y Montero (2001), en esta etapa las alumnas y los alumnos viven una experiencia en la que:

De estar arropados por la relación principal con el profesor tutor se pasa a una suerte de desfile de profesionales muy expertos en su materia pero con muchos grupos a los que enseñar y muy preocupados por el nivel con que va a mandar a sus alumnos al siguiente escalón educativo (p. 276 y 277).

De este modo, la pregunta que guía este estudio, similar a la del estudio de Primaria, es la siguiente:

- ¿Cómo se puede organizar y fomentar la participación del alumnado en Educación Secundaria?

Las preguntas secundarias asociadas a esta pregunta general fueron evolucionando. Como se verá, el Estudio 2 ampliará su foco. Las preguntas iniciales eran:

- ¿Cómo se puede gestionar la convivencia de forma participativa?
- ¿Cómo se pueden impartir contenidos de distintas materias de forma participativa?

- ¿Qué aspectos de la cultura de los centros estudiados (formas de comportarse, valores, ideas, ideales y horizontes...) tienen que ver con la participación del alumnado?
- ¿Cómo organizan las estructuras de participación y qué papel cumplen en ellas los alumnos y las alumnas?
- ¿Cómo se pueden gestionar las actividades del aula y del centro de forma participativa?

Otras preguntas que surgieron a lo largo del trabajo de campo, y cuya pertinencia será justificada cuando hable de ellas en los resultados, son las siguientes:

- ¿Qué barreras o dificultades perciben docentes y estudiantes sobre la participación del alumnado?
- ¿Cómo debe guiar el profesorado la participación del alumnado?

2. Método

En este estudio realicé un estudio cualitativo de casos múltiple de carácter instrumental (Stake, 1998b). Inicialmente estaba planteado como un estudio de caso único, pero al avanzar en el trabajo de campo y los análisis consideré necesario incluir un segundo centro.

2.1. Selección, acceso y permanencia en los centros

El primer centro estudiado es el Instituto de Educación Secundaria Madrid Sur, con el que establecí contacto en el verano del año 2011 para iniciar el trabajo de campo el curso siguiente.

El IES Madrid Sur es uno de los institutos de referencia para el alumnado del Colegio de Educación Infantil y Primaria Palomeras Bajas (centro estudiado en el Estudio I), que fue el lugar en el que me facilitaron las señas para contactar con el instituto. El primer contacto lo establecí con el director por teléfono, con el que acordé enviarle por correo electrónico una propuesta del proyecto (Anexo I). El director presentó el proyecto de investigación al Claustro y al Consejo Escolar, que le dieron el visto bueno, con lo que quedamos en reunirnos a principio de curso para definir lo que íbamos a hacer.

En octubre de 2011 tuve la primera reunión con todo el equipo directivo para presentar más detenidamente el proyecto, hacer un sondeo de las distintas actividades que podían interesarme desde los objetivos de la investigación y organizar el trabajo de campo. Una de las jefas de estudios quedó como responsable de coordinarse conmigo, aunque en cualquier momento podía consultar con los demás miembros del equipo. Ofrecí mi colaboración para lo que les resultase necesario.

La dinámica que establecimos para mi trabajo en el centro fue la siguiente. Me reuní con coordinadores o docentes implicados en distintos proyectos (grupos interactivos, ecoescuelas, equipo de convivencia...), para conocer cómo funcionaban y asistir a reuniones y actividades. Respecto a las clases, al principio una persona del equipo directivo envió un correo a toda la lista del profesorado preguntando quién estaba interesado en participar y dejarme asistir a alguna de sus clases y/o tutorías. Como esta iniciativa obtuvo poca respuesta (sólo hubo dos respuestas, afirmativas ambas), decidimos organizar esta asistencia por departamentos. Me presenté a los directores y las directoras de los departamentos, que hablaron con los demás miembros en su reunión de departamento y me comunicaron quién había accedido a recibirme en sus clases y tutorías. De esta manera, contacté con los departamentos de Lengua, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales y luego asistí a clases de otros departamentos (por ejemplo, Inglés) al conocer a otros docentes en mi actividad cotidiana. Para la asistencia a Consejos Escolares, Juntas de Delegados y Delegadas y otro tipo de reuniones, las personas responsables me fueron informando cuándo se fijaban las fechas.

El trabajo de campo intensivo duró hasta marzo de 2012. En ese tiempo asistí al instituto entre uno y tres días a la semana. Posteriormente en ese curso realicé entrevistas y en el curso siguiente (2012-13) realicé los grupos de discusión con docentes y dos sesiones de discusión con estudiantes en tutorías.

Las posibilidades para planificar la asistencia al centro eran reducidas, por lo que a menudo me resultaba difícil tener previsto más de una o dos actividades (incluyendo clases, tutorías, entrevistas, encuentros informales...) y pasé bastantes horas organizándome y trabajando solo en la sala de profesores y profesoras.

En cuanto a la aproximación al segundo centro, contacté en primera instancia con un instituto público pero obtuve una respuesta negativa a mi solicitud, pues habían tenido recientemente a varias personas investigando en el centro. Después contacté con

el Colegio Siglo XXI. Establecí contacto por correo electrónico con la directora del centro a principios de febrero de 2012. Envié un documento explicando el proyecto (Anexo I, con alguna modificación de fechas) y recibí el visto bueno inicial por parte del equipo directivo.

En febrero de 2012 asistí a una primera reunión con el equipo directivo (incluidos los coordinadores de Primaria) en la que les presenté el proyecto. En esa misma reunión sondeamos las actividades a las que me interesaba asistir, definimos la forma de trabajar y les ofrecí mi colaboración si la necesitaban. La jefa de estudios tomó la responsabilidad de coordinarse conmigo y me ayudó a organizar mis visitas semanales, ajustar horarios para asistir a varias clases y/o tutorías en un mismo día, ponerme en contacto con docentes y responsables de proyectos y avisarme de reuniones importantes.

El trabajo de campo se desarrolló de forma intensiva desde febrero de 2012 hasta julio, con mi asistencia al centro entre uno y tres días por semana. En el curso siguiente, 2012-13, asistí puntualmente para realizar un grupo de discusión con docentes y un grupo de discusión con los delegados y las delegadas de Secundaria.

2.2. Presentación de los casos

A continuación voy a presentar los dos casos estudiados. A pesar de que lo que cuento de cada caso ha sido producido a raíz de los datos recogidos por las distintas técnicas y, por tanto, esto podría figurar en el apartado de resultados, resulta pertinente incluirlo aquí para situar el estudio.

2.2.1. Instituto de Educación Secundaria Madrid Sur

Entorno, características e historia del centro.

El barrio de Madrid Sur, constituido inicialmente por chabolas, vivió un desarrollo urbanístico importante a finales de los años 80 y principios de los años 90, con la construcción de viviendas de diverso tipo, y desde entonces se sintió la necesidad de la construcción de un instituto público nuevo para el barrio. El IES Madrid Sur comenzó su actividad en la zona unos años después, en el curso 2001-02, sin ningún profesor definitivo y contando en ese primer curso con un equipo directivo en comisión de servicios. Ya en el curso 2002-03 llegó la primera generación docente definitiva, estableciéndose al menos un/a profesor/a fijo/a por departamento, dos en el caso de los

departamentos grandes (Lengua, Matemáticas...). Como me comentaba el director, el primer año fue difícil, pues la agrupación homogénea del alumnado llevó a la concentración en algunos grupos de un número elevado de chicos y chicas muy disruptivos. Por ello, a partir de ese año, el instituto decidió unirse al programa de “Convivir es vivir” de la Comunidad de Madrid, lo que les llevó a asumir un plan de reflexión y actuación sobre la convivencia. Entre las distintas medidas que se tomaron, comenzaron a formar los grupos de clase de manera heterogénea y se creó, en 2005, el equipo de mediación.

Tal y como podemos ver indicado en el Proyecto Educativo del instituto, un rasgo destacado del barrio de Madrid Sur, situado en la zona de Vallecas, es el fuerte sentido de pertenencia de los vecinos y la presencia de un fuerte tejido social:

Comparte, con el resto de los barrios del distrito de Puente de Vallecas, un elevado sentimiento de pertenencia de los vecinos al mismo, muy positivo, que se concreta, entre otros aspectos, en un rico tejido social como lo demuestran el elevado número de asociaciones vecinales, de atención a la infancia y la juventud, diferentes tipos de coordinadoras (por la Escuela Pública, de Sanidad, de Infancia y Juventud, etc.).

Proyecto Educativo IES Madrid Sur.

En efecto, Vallecas se ha caracterizado por ser una zona en la que hay un nivel importante de participación de sus habitantes en la vida social, lo que parece haber marcado la actividad y la identidad participativa del instituto, como nos relata este profesor:

Primero, que esto sucede en este barrio. En un barrio enorme, en Vallecas, donde la participación no es una extravagancia. Es algo que ha formado parte de la propia identidad del barrio. Que ha sido algo que ha hecho que decenas de miles de familias, y digo bien, decenas de miles de familias, hayan mejorado su estatus social, a través de la adquisición de una vivienda digna, que eso forma parte del imaginario del barrio. Todo el mundo ve la participación como consustancial a la vida en sociedad, y que además participar está bien. (...) [Refiriéndose al instituto] Aquí, somos como tenemos que ser enlazando el contexto que hay, no podíamos ser... no es una cosa teórica de educación, sino praxis de que no

podíamos ser de otra forma, porque es que esto es Vallekas, con K. (Risas del grupo)⁵.

Edgar, profesor de Humanidades, grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

En consecuencia, para entender la dinámica del IES Madrid Sur, debemos tener presente lo que significa que esté situado en Vallecas. Debemos añadir que esta señal de participación derivada del barrio parece no estar presente de la misma forma en otros institutos públicos del distrito, según nos indica la experiencia docente de esta profesora:

A mí me parece curioso que aquí sea así, y no muy lejos de aquí sea totalmente diferente; respecto a la participación, a las actividades que salen adelante, la participación de alumnos, de profesores.

Camino, profesora de Artes/Educación Física, grupo de discusión docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Dejando abierta esta interpretación sobre la influencia del entorno del instituto, paso a dar algunas cifras sobre su composición. El IES Madrid Sur recibe su alumnado de 7 colegios del distrito. Como ya adelanté al hablar de la selección de los casos, uno de los colegios de los que provienen mayor número de estudiantes es el CEIP Palomeras Bajas, participante en mi primer estudio.

Siguiendo los datos del Proyecto Educativo del Centro, en el curso en el que realicé la mayor parte del trabajo de campo (2011-12), el Claustro estaba compuesto por 72 docentes, 6 de ellos con dedicación de media jornada. Con respecto al año anterior, se habían perdido 7 docentes como consecuencia de los recortes sobre el profesorado interino realizado por la Comunidad de Madrid.

El número de estudiantes aproximado en 2011-12 era de 830, divididos en 24 grupos en la ESO (665 estudiantes) y 6 grupos en Bachillerato (181 estudiantes). Las cifras del curso anterior (2010-2011) ofrecidas por el instituto, indicaban que 106 estudiantes tenían una nacionalidad distinta a la española, lo que supone aproximadamente el 13% de la población del instituto, destacándose la presencia de

⁵ La escritura correcta en la actualidad es “Vallecas”, pero frecuentemente se escribe con K, en un sentido identitario y reivindicativo. La escritura de Vallekas se relaciona con una versión sobre el origen del nombre de esta villa, según la cual Vallecas era antes parte del “Valle del moro Kas”. Esta versión no está documentada pero, sea realidad o ficción, ha dejado su huella (Aguirre, 2003; Fatela, 2011)

estudiantes de Ecuador (41 estudiantes), China (18) y Rumanía (11). Hay un porcentaje de alumnado gitano aproximado del 10% en los cursos de la ESO, cifra que se reduce en los cursos de Bachillerato. Socioeconómicamente, el alumnado podría clasificarse de la siguiente manera: un alto porcentaje de familias de clase baja y media-baja, un porcentaje inferior de clase media y un porcentaje reducido de población de clase media-alta.

Ejes de acción del IES Madrid Sur.

Pienso que hay cuatro rasgos principales que debo presentar sobre la actividad de este instituto.

En primer lugar, es necesario señalar que la convivencia constituye uno de sus principales focos de atención. Como vimos anteriormente, poco tiempo después de iniciar su andadura, el instituto se sumó al Proyecto de la Comunidad de Madrid de “Convivir es vivir”, con el objetivo de reflexionar y actuar sobre la convivencia y los conflictos. El trabajo que se realiza sobre la convivencia es intenso; parte de la actividad que se desarrolla en el instituto deriva de la preocupación de crear un clima de convivencia positivo en la comunidad educativa en general y en el alumnado en particular. De esta manera, como podemos ver expresado en este fragmento de un documento del centro, la convivencia en el instituto se ve a la vez como un medio y un fin educativo:

La relación del profesorado con el alumnado es importantísima. El Centro considera que, más allá de la enseñanza de los currículos de las diferentes materias, el objetivo es una *educación integral del alumno* que se consigue mediante la convivencia. (...)

Cuando las relaciones interpersonales son positivas y están basadas en la estima y la confianza las escuelas se vuelven un lugar de vida y no sólo de aprendizaje, lo que favorece la convivencia.

Cuaderno informativo del profesorado 2011-12 IES Madrid Sur, énfasis en el original.

En segundo lugar, el centro tiene una voluntad de estar abierto a su entorno, conectar con el barrio y contribuir a su promoción y mejora. En esta línea el centro establece contactos con numerosas asociaciones, agrupaciones e instituciones del entorno y se desarrollan programas conjuntos e intercambios para los estudiantes o se

ceden las instalaciones del instituto para realizar actividades. Algunos ejemplos de estos intercambios se realizan con centros culturales y colegios públicos de la zona, el Secretariado Gitano, asociaciones juveniles y de protección a la infancia, el equipo de fútbol del Rayo Vallecano y medios locales de comunicación como Radio Vallekas o Radio Calambuco.

Mi propia experiencia muestra cómo el centro está abierto al exterior. En el momento en el que contacté con el centro para realizar la investigación se estaban llevando a cabo tres investigaciones a cargo de equipos diferentes. A pesar de ello, mi propuesta recibió una buena acogida y me dieron un voto de confianza para que pasase a ser una persona presente de manera habitual a lo largo del curso siguiente.

En relación con este interés en el intercambio con el exterior, el instituto dedica muchos esfuerzos a la realización de actividades extraescolares y complementarias para los estudiantes. Así lo vemos expresado en uno de sus documentos:

Las actividades complementarias y extraescolares constituyen un aspecto fundamental de la acción educadora del Centro y son expresión del compromiso que el Instituto tiene de una educación de calidad para sus alumnos. Es, por lo tanto, una prioridad de la organización del Centro estimular y favorecer la realización de las actividades complementarias y extraescolares, poniendo a disposición de los organizadores los medios necesarios a su alcance para realizarlas.

Cuaderno informativo profesorado 2011-2012 IES Madrid Sur.

En tercer lugar, la inclusión de todo el alumnado, la búsqueda de la igualdad de oportunidades y la compensación de desigualdades de todo tipo (económicas, académicas, lingüísticas...), es una intención muy presente en el ideario y la actividad del centro. Las agrupaciones heterogéneas ya mencionadas, se hacen, entre otras razones, atendiendo a estos fines. El centro reconoce como una de sus señas distintivas la inclusión, como se ve en su proyecto educativo:

Planteamos un *currículo* que, partiendo de los objetivos marcados por la legislación para cada una de las etapas y ciclos de la Educación Secundaria, sea lo más *inclusivo* posible, de modo que ofrezca a todos y todas las mayores posibilidades de éxito, tanto a nivel académico como

de realización personal plena, en el que se puedan desarrollar las diferentes capacidades de quienes estudien en el Centro.

Proyecto Educativo IES Madrid Sur, énfasis en el original.

En cuarto lugar, y es este el aspecto más relevante para este trabajo, la participación de los distintos grupos de la comunidad educativa es un elemento muy valorado. Veamos dos fragmentos al respecto:

La organización del Instituto, además de ser acorde con lo que establece la normativa vigente (...) quiere ser un reflejo de dos principios fundamentales: el de la participación de todos los estamentos y el de la comunicación e información entre todos ellos.

Proyecto Educativo IES Madrid Sur.

[Refiriéndose a la participación] En la filosofía, en la mía y en la que está plasmada en el proyecto educativo, y la del equipo directivo, es que es un valor esencial y uno de los pilares del instituto. O sea, queremos que este instituto sea, como dice el eslogan este de la marea verde, de todos para todos. Y ahí hablamos de participación de los profesores, de los padres, y participación del alumnado.

Entrevista a Carlos, director IES Madrid Sur, junio de 2012.

Respecto a las familias, su implicación y participación tiene peso en la actividad del IES Madrid Sur. Además de la representación en el Consejo Escolar, todos los meses se realiza una asamblea abierta a la asistencia de todas las familias en la que tratan temas que afectan al instituto.

En lo que se refiere a la participación del alumnado, aunque ahora no voy a profundizar en ello, es conveniente resaltar una cuestión inicial. Por una parte, hay un interés en promover la participación del alumnado y se emprenden acciones dirigidas hacia este objetivo, pero por otra parte hay conciencia de que es un aspecto en el que se debe mejorar. Como ejemplo, tomé estas notas en mi primera visita al instituto:

El director me comenta que este tema de la participación de los estudiantes es importante, y que les conviene trabajar algunas cosas. Por ello, cree que mi presencia en el centro es buena, pues así también puedo

servir de apoyo para que se haga una revisión y algún avance en la participación.

Diario de campo, IES Madrid Sur, 04-10-11.

Compromiso y liderazgo en el centro.

Para terminar con la presentación de este instituto, debemos destacar dos características de los profesionales que trabajan en el centro. Por un lado, muchos profesores y profesoras muestran un compromiso fuerte para sacar adelante el trabajo del instituto y llevar a cabo numerosos proyectos. Así lo expresa su director:

La gran variedad de proyectos y de iniciativas que se llevan a cabo en el centro...la cantidad de actividades extraescolares, culturales, y la Hora 31, tantas cosas que hacemos aquí, no serían posible si no hubiera un número importante de profesores comprometidos, implicados con el centro, echando muchas más horas de las que estrictamente tendrían que echar por su horario...

Entrevista a Carlos, director IES Madrid Sur, junio de 2012.

Por otro lado, el equipo directivo, que ha cambiado algunos de sus miembros desde 2004 pero que mantiene una línea de trabajo similar, ha ejercido un papel fundamental como impulsor de la innovación del centro, promoviendo y facilitando la realización de actividades y proyectos. Por ejemplo, un profesor dijo al respecto:

Sí que observo que aquí hay muchísima más libertad para hacer cosas...para hacer proyectos. Desde la dirección, siempre, cualquier proyecto que yo he querido hacer, siempre, no sólo me han dejado hacerlo, sino que además me han animado a hacerlo.

Entrevista a César, profesor de Ciencias IES Madrid Sur, 08-02-12.

A partir de mi experiencia en el centro, podría decir que el IES Madrid Sur es un centro en el que no dejan de suceder cosas; en cada momento hay algún encuentro, actividad, salida o visita que se está llevando a cabo y que se suma a la cotidiana transmisión de los contenidos curriculares en el aula. Se hace patente en el día a día que hay adultos con una sensibilidad y un interés porque el instituto sea un espacio

agradable en el que los alumnos y las alumnas se sientan a gusto y se eduquen en todas las esferas.

2.2.2. Colegio Siglo XXI.

Entorno, historia y características del centro

El Colegio Siglo XXI es un centro concertado situado en el distrito de Moratalaz, en Madrid. Este distrito comenzó a poblarse en los años 60 y en aquellos años había escasez de plazas escolares en la zona. Un grupo de vecinos y vecinas de Moratalaz intentaron que se construyesen plazas escolares públicas pero no lograron el apoyo del ministerio. Frente a esta situación, contactaron con una parroquia del barrio, que les cedió unos terrenos, lo que les permitió en 1970 inaugurar el colegio. El centro fue fundado por la Cooperativa COIS, constituida por padres y madres del centro, que en la actualidad mantiene la titularidad del colegio.

Del espíritu cooperativista y del enorme esfuerzo e impulso inicial de las familias para llevar adelante el proyecto, se desprende parte de la filosofía que todavía permanece en el centro, basada en dos objetivos fundamentales: la renovación pedagógica y el funcionamiento democrático. El compromiso de las familias era muy fuerte, llegando incluso a que algunos padres y madres hipotecasen sus pisos para lograr los créditos necesarios para las ampliaciones del centro derivadas del aumento de demanda de plazas. Así se expresa esta parte de la historia en la página web del centro:

Aquellos padres vivieron la educación de sus hijos hasta las últimas consecuencias y tenían una fe sin límites en su proyecto educativo y el equipo que lo llevaba a cabo. Estos primeros años están llenos de gestos parecidos encaminados por un lado a paliar la problemática escolar de la época y por otro a crear una escuela abierta y participativa.

Página web del Colegio Siglo XXI

Centrándonos ya en las características del colegio en la actualidad, el centro tiene concierto en todos los niveles educativos que ofrece, desde los 3 a los 16 años (no se imparten los cursos de Bachillerato). El centro cuenta con 635 estudiantes de media anual y un número de familias cooperativistas medio de 435. En los cursos de

Educación Secundaria Obligatoria hay dos clases por curso y el Claustro de Secundaria se compone de unos 18 docentes.

Al igual que en los otros centros estudiados, podemos decir que el Colegio Siglo XXI está abierto hacia el entorno y hace numerosos intercambios con otras asociaciones e instituciones. Un ejemplo de ellos es la gestión de un huerto comunitario en colaboración con la asociación de vecinos del barrio.

Organización del centro y señas de identidad

Como ya adelanté, el proyecto del Colegio Siglo XXI se ha identificado por su interés en dos ejes principales: el funcionamiento democrático y la renovación pedagógica.

Respecto al primer eje, la participación y la promoción de hábitos democráticos en general es un valor muy presente en el discurso del centro, como podemos ver ejemplificado en la intervención de este profesor.

Yo creo que en un centro educativo, en un colegio, es fundamental la participación de todos. Y de los alumnos concretamente. Eso hace que el colegio sea más rico en experiencias, más rico en vivencias.

*Pablo, profesor de ciencias, grupo de discusión de docentes Siglo XXI,
21-02-13*

De la historia reseñada en el punto anterior se desprende que la participación de las familias ha sido y es central en la actividad del colegio. La estructura organizativa del centro es compleja y responde en buena parte a este papel de las familias.

La sociedad cooperativa COIS se organiza mediante la asamblea general de socios y el Consejo Rector. El Consejo Rector es el órgano que dirige la cooperativa, para lo cual se organiza en comisiones de trabajo sobre temas específicos (ejemplos: cultura, economía, participación, festejos, revista COIS...). Además de las estructuras de la cooperativa, el centro cuenta con los órganos habituales (Claustro, Consejo Escolar, Departamentos...). Entre estos órganos, es conveniente conocer la composición del Consejo Escolar, que da un peso importante a las familias: director o directora del centro, cuatro representantes de las familias, cuatro representantes del profesorado, tres representantes del Consejo Rector, dos representantes del alumnado y un representante de personal de administración y servicios. Asimismo, como elemento peculiar de la

organización de este colegio, es destacable la existencia de dos representantes de familias por cada clase, que se reúnen en la Asamblea de vocales.

En lo que se refiere al segundo eje fundamental del centro, la renovación pedagógica, en el Siglo XXI se da peso al uso de metodologías que promuevan la interacción en el aula y otorguen un papel activo a los alumnos y las alumnas. Veamos lo que nos decía un grupo de estudiantes sobre esto:

[Refiriéndose al profesorado del centro] Investigador: ¿Y qué cosas hacen?

Antonio: pues...

María: pues dar las clases que no te aburran.

Investigador: dar las clases que no te aburran...

Pedro: de forma que no te aburran.

Marina: en el sentido de, no solamente dar ellos las clases, entre comillas, sino que también vamos...

Ana: interactúan contigo para que tú puedas dar tu opinión...

Pedro: claro.

Ana: es que este instituto es así, ¿sabes? Eh... no sé, es la forma que tienen de enseñar y por ejemplo hay otros institutos que no la hacen, pero aquí como que te apoyan más, y te dejan más dar tu opinión. En plan si tú piensas esto, y si lo haces mal pues te van a ayudar a que...

Leonardo: lo resuelvas...

Ana: a que lo resuelvas o que cambies esa forma de pensar que está mal, bueno, no sólo forma de pensar, sino algo que has aprendido mal.

Grupo de discusión delegados y delegadas Siglo XXI, 08-03-13.

Además de la promoción de metodologías de enseñanza activa, en el colegio se desarrollan numerosos proyectos en los que participan los alumnos y las alumnas, tales como el programa de mediación, que serán analizados con más detalle posteriormente.

Consideraciones finales

Para terminar con la presentación de este centro, desde mis impresiones formadas en mi experiencia de campo, creo que en el Colegio Siglo XXI se puede hablar de la existencia de un clima de confianza, en el que los alumnos y las alumnas se sienten cómodos para expresar sus puntos de vista y tratar problemas con los adultos del

centro. Esta sensación se formó ya en la primera actividad a la que asistí en el centro, una reunión de evaluación de uno de los proyectos del centro en la que había estudiantes y adultos. Esta es una selección de algunas de las notas de aquel día:

Por cada tres estudiantes, hacemos aportación un adulto, quedando al final algunos adultos que hablamos todos seguidos. (...) Una alumna de 3º ESO dijo refiriéndose al profesorado:

- “Creo que en este centro tenemos bastante confianza para decirles los problemas que tenemos”.

Diario de campo Siglo XXI, 16-02-12.

2.3. Técnicas de recogida de datos

En la Tabla 4 condenso la información relativa a las técnicas de recogidas de datos utilizadas en este estudio. En los siguientes subapartados trataré más detalladamente el uso de cada técnica.

Tabla 4:
Resumen de las técnicas de recogida de información empleadas y formas de registro en el Estudio 2.

Técnicas de recogida de información	Forma de registro		Centros	
			IES Madrid Sur	Colegio Siglo XXI
Observación participante, con entrevistas informales:	Las situaciones observadas y las entrevistas informales eran registradas en un diario de campo para cada centro.	¿En qué actividades?	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de distintas materias y tutorías en todos los cursos entre 1º y 4º de ESO. - Juntas de delegados. - Fiestas y jornadas. - Reuniones de Consejo Escolar. - Reunión de Comisión de Coordinación Pedagógica. - Reuniones de la Comisión de Convivencia. - Reuniones de proyectos y actividades de formación relacionadas. - Otras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de distintas materias y tutorías en todos los cursos entre 1º y 4º ESO. - Juntas de Delegados. - Reunión de representantes de familias con el Consejo Escolar. - Fiestas y jornadas. - Reuniones de proyectos y talleres. - Otras.
Entrevistas en profundidad:	Las entrevistas fueron grabadas por voz y transcritas posteriormente.	¿A quiénes?	<ul style="list-style-type: none"> - Director. - Profesora del departamento de Orientación. - Profesor de Ciencias. 	En este centro no realicé entrevistas en profundidad (ver apartado 2.3.2.)
Análisis de documentos:	En los dos centros me entregaron sus documentos principales en formato electrónico.	¿Cuáles?	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Educativo. - Cuaderno informativo del profesorado curso 2011-12. - Reglamento de Régimen Interno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Educativo. - Página web.
Grupos de discusión:	Las sesiones de discusión fueron grabadas por voz y transcritas posteriormente.	¿Cuántos y con qué personas?	<ul style="list-style-type: none"> - Dos grupos de discusión con docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un grupo de discusión con docentes. - Un grupo de discusión con delegados y delegadas.
Otras técnicas: Actividad de discusión con estudiantes en tutoría.	Las sesiones fueron grabadas por voz y transcritas posteriormente.	¿Con qué grupos?	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoría de un grupo de 3º ESO. - Tutoría de un grupo de 4º ESO. 	-----

2.3.1. Observación participante con entrevistas informales

Como ya hiciera en el Estudio 1, asistir a las actividades participando en mayor o menor medida, hacer preguntas y conversar con las personas implicadas fue una fuente de información fundamental

En general intenté no ser excesivamente invasivo en la observación, adaptándome al comportamiento y las expectativas de los participantes. En la medida en que la situación o las personas lo requerían me impliqué o fui más discreto. En el caso del IES Madrid Sur actué como un participante ordinario en algunas situaciones, por lo que mi grado de participación fue variable, incluyendo desde participación moderada hasta participación completa (Spradley, 1980).

Las situaciones de más relevancia en las que tuve participación completa fueron dos. La primera fue realizar parte de la formación destinada a los voluntarios y las voluntarias de 4º ESO que participaban en el programa de grupos interactivos. Dividimos a los voluntarios en dos grupos y, tras ponerme de acuerdo con el director y el profesor responsable del programa, nos repartimos la formación en ambas sesiones. La segunda situación fue la colaboración en un programa de negociación que se impartió en las clases de Educación para la Ciudadanía de 2º ESO. Se trataba de un programa que hizo el departamento de Ciencias Sociales en conjunto con personas del equipo directivo y el departamento de Orientación. Por el tipo de contenidos y de actividades que querían desarrollar, establecieron que para cada grupo del curso una persona acompañase y fuese codocente junto con el docente responsable. Me ofrecieron colaborar en uno de los grupos ya que, además de ser una actividad que podría tener mucho interés para mi investigación, yo podría suponer un apoyo para el centro, que tenía recursos humanos muy limitados a consecuencia de los fuertes recortes de profesorado.

En lo que respecta a la forma de registrar lo observado, utilicé un diario de campo en el que incluía también el contenido de las entrevistas informales. Normalmente tomaba notas marginales en un cuaderno a lo largo de las actividades, más o menos redactadas en función de mis posibilidades. Al final de cada día de trabajo redactaba el diario del día en el ordenador utilizando las notas tomadas en el cuaderno. En las situaciones de participación completa como las mencionadas anteriormente, anotaba algunas ideas al finalizar la actividad y realizaba la redacción también al final del día.

El registro y redacción de las situaciones observadas, era similar al del Estudio 1 por lo que no volveré a detallarlo (ver apartado 2.3.1. del Capítulo V).

La forma de acceder a las situaciones de observación era la que sigue. Intentaba preguntar y concertar con anterioridad cuándo iba a ir a una clase, reunión o tutoría; si no era posible, lo hacía justo antes de la actividad. Avisaba de que la única forma de registrar la actividad sería con notas en un cuaderno. Cuando entraba la persona con la que había contactado me presentaba al resto del grupo, si no me conocían, y yo comentaba brevemente lo que estaba haciendo en el centro; en algunas ocasiones me hacían preguntas sobre mi investigación o, en el caso de los estudiantes, sobre la universidad.

2.3.2. Entrevistas en profundidad

En el Estudio 2 las entrevistas en profundidad (ver León y Montero, 2003) perdieron peso como fuente de información en comparación con el Estudio 1 debido a la utilización de los grupos de discusión.

En el caso del Colegio Siglo XXI no realicé ninguna entrevista en profundidad, mientras que en el IES Madrid Sur realicé tres entrevistas (al director, a una persona del Departamento de Orientación y a un profesor de Ciencias).

Seleccioné para las entrevistas a personas con las que tenía una relación de confianza, que coordinaban proyectos específicos de interés para el estudio y que llevaban una larga trayectoria en el centro (por ejemplo, en el caso del director la trayectoria abarcaba todos los años de historia del instituto). Estas tres entrevistas se desarrollaron en una única sesión con una duración de hora y cuarto, 20 y 30 minutos respectivamente. Al solicitar la participación les informaba de que la entrevista sería grabada por voz y luego la grabación sería transcrita. Las entrevistas se desarrollaron en los espacios propuestos por cada entrevistado.

Para cada entrevista elaboré un guion que incluía una parte común a todas ellas y una parte específica. La parte común contenía:

- Presentación de los objetivos de la entrevista: conocer los puntos de vista de personas del instituto sobre la participación del alumnado.
- Recordar que iba a hacer uso de una grabadora de voz, que transcribiría lo grabado y luego podría utilizar fragmentos de las entrevistas en los textos.

- Aclaración del formato de la entrevista: estructura abierta, posibilidad de hacer preguntas y aclaraciones por parte del entrevistado (Fontana y Frey, 1998).
- Una primera pregunta amplia, sobre los aspectos que más valoraban del centro, para romper el hielo y dar pie a que el entrevistado se expresase.

La parte específica contenía una guía de temas y preguntas que quería tratar con cada persona entrevistada en torno a la participación. Parte de estos temas y preguntas eran tratados por los entrevistados al hilo de la primera pregunta, con lo que aprovechaba ese momento para profundizar en ellos. Fui presentando los temas que no salieron espontáneamente a medida que avanzaban las entrevistas. Por el formato de la entrevista, abierta al diálogo y a conocer las historias y las opiniones de los participantes (Woods, 1998), tratamos muchos temas que no estaban incluidos en mi guion previo y cuyo interés surgió a raíz de los comentarios de mis interlocutores.

2.3.3. Análisis de documentos

El Colegio Siglo XXI y el IES Madrid Sur me facilitaron sus documentos en formato digital.

Del Colegio Siglo XXI analicé el Proyecto Educativo, cuya versión había sido actualizada poco antes de mi trabajo en el centro (enero 2012). Del Madrid Sur analicé el Proyecto Educativo, el Reglamento de Régimen Interno y el Cuaderno Informativo del Profesorado del curso 2011-12. Este último documento es un texto que actualizan anualmente y que entregan a los docentes que se incorporan al centro cada curso al instituto. Con él se pretende ayudar a que los nuevos docentes conozcan los recursos del centro, los programas que se llevan a cabo, la forma de organizarse y las estructuras de participación, etcétera.

2.4.4. Grupos de discusión

En este estudio decidí realizar grupos de discusión por tres razones principales. En primer lugar, la creación de una discusión grupal podría facilitar la emergencia de distintos posicionamientos y puntos de vista en torno a los ejes de participación que estudiamos. En segundo lugar, la participación implica una comunicación y una relación con los otros; un proyecto educativo participativo es un proyecto compartido y colectivo y, consecuentemente, resulta más coherente reflexionar sobre esta temática de manera colectiva. Finalmente, los grupos de discusión me permitían maximizar recursos, pues

en un espacio corto de tiempo podía acceder a las perspectivas y opiniones sobre la participación de un número mayor de personas.

Los grupos de discusión pueden ser utilizados y abordados desde marcos teóricos muy diversos (Callejo, 2001). En mi estudio, el uso de esta técnica responde a una lógica coherente con el enfoque metodológico global y la selección del resto de técnicas: intenté acceder mediante los grupos de discusión a las perspectivas de los actores (Callejo, 2001). Cómo los docentes y estudiantes que participaron en los grupos pensaban y dialogaban sobre la participación es en sí parte del fenómeno de la participación en los dos centros estudiados.

Realicé cuatro grupos de discusión (tres de docentes y uno de estudiantes), todos en el curso 2012-13, como cierre del trabajo de campo.

En el IES Madrid Sur realicé dos grupos de discusión con docentes. Para seleccionar a los docentes establecí como criterio que tenía que haber docentes de distintos departamentos y una heterogeneidad limitada en sus puntos de vista, de forma que el diálogo fuese posible (Callejo, 2001; Ibáñez, 2000). Junto a dos personas del equipo directivo buscamos horas dentro del horario escolar en las que hubiese disponibles el número de docentes que solicité (entre seis y ocho). Valoramos que era más fácil asegurar la asistencia de docentes con interés variado en participar en la investigación si lo hacíamos dentro del horario lectivo del profesorado. Fuera del horario posiblemente sólo habrían estado dispuestas a asistir personas que ya me conocían o que tenían mucho interés en el tema.

El primer grupo estuvo formado finalmente por cuatro participantes, una mujer y tres hombres (dos personas que habían acordado asistir no pudieron). Aunque en la literatura se recomienda incluir un número de entre cinco y diez participantes (Ibáñez, 2000), decidí no aplazar el grupo para no penalizar a las personas que habían asistido. Además, dado que la técnica tenía un carácter complementario con las otras técnicas, el número de participantes no resultaba tan determinante como en otro tipo de estudios donde constituye un método propio. La duración de este grupo de discusión 1 fue de unos 40 minutos. El grupo 2 estuvo compuesto por siete docentes, cinco mujeres y dos hombres, y duró aproximadamente 50 minutos.

En el Colegio Siglo XXI realicé un grupo de discusión con docentes y otro con los delegados y delegadas de Secundaria. Con el apoyo logístico de la directora del centro, organicé el grupo de discusión con docentes por la tarde, fuera del horario

lectivo pero dentro del horario de su jornada laboral. Participaron siete docentes: cinco tutores y dos tutoras de alguna clase en ese momento. En este centro era más difícil encontrar un perfil muy heterogéneo en las ideas sobre la participación, pues este es un valor en el ideario del colegio y al tratarse de un centro concertado tienen la posibilidad de realizar una selección de personal coherente con este valor.

El grupo de discusión con los delegados y las delegadas tuvo lugar dentro de su horario lectivo, en la hora mensual dedicada a la Junta de Delegados. Del total de delegados y delegadas, participaron 12, seis chicos y seis chicas (estaban incluidos los dos representantes en Consejo Escolar), previo consentimiento. El grupo duró unos 50 minutos.

El contenido de los grupos de discusión en los dos centros fue el siguiente (los guiones que utilicé para moderar las sesiones se encuentran en los Anexos II y III):

1º) Presentación. Si había personas que no me conociesen me presentaba y contaba brevemente los objetivos de la investigación. Después presentaba el objetivo del grupo de discusión: conocer la perspectiva de las personas del instituto sobre la participación del alumnado. Finalmente, explicaba el funcionamiento del grupo, aclarando cuál podía ser la duración máxima de la sesión, cuál era mi papel (moderación y propuesta de temas) y cómo empezaríamos. Incluí una pregunta introductoria, haciendo una ronda en la que cada uno diese su opinión para favorecer la interacción y hacerme una idea de los puntos de vista de los participantes (Liamputtong, 2011). A partir de ahí empezamos la discusión, en la que yo iba añadiendo preguntas y temas cuando resultaba pertinente.

2º) La discusión en cada grupo giraba en torno a varios bloques. Dentro de cada bloque incluía algunas preguntas generales y después tenía preparados temas, preguntas y ejemplos que podía sacar si no avanzaba la discusión o si no se tocaban cuestiones que consideraba importantes.

Para los docentes, el primer bloque de contenido tenía que ver con cómo entendían que el alumnado participe en un instituto y cómo justificaban si era o no importante. El segundo bloque trataba sobre qué podían hacer para que sus estudiantes participasen. El tercero se centraba en las barreras o dificultades que percibían para la expresión del alumnado en Secundaria.

En el caso del grupo de discusión con los delegados y las delegadas del Colegio Siglo XXI, el primer bloque indagaba sobre qué entendían por participación y si pensaban que era importante y por qué. El segundo incluía preguntas acerca de los distintos espacios de participación del centro (los proyectos, las clases, los órganos de decisión del centro...). El tercero incluía preguntas sobre las barreras para su participación. Un último bloque versaba sobre las acciones que docentes y estudiantes podían llevar a cabo para que mejorase la participación del alumnado (si es que había que hacerlo).

2.4.5. Otras técnicas

De acuerdo con la idea de introducir técnicas originales y propias en un estudio cualitativo cuando sea necesario (Creswell, 2003), decidí organizar una actividad en dos grupos del IES Madrid Sur para profundizar en cómo los estudiantes percibían la cultura participativa del centro.

Solicité a una tutora y un tutor, de 3º y 4º ESO respectivamente, emplear una de sus horas de tutoría para organizar una actividad de discusión con sus estudiantes. La selección de estos dos grupos respondía a que buscaba dialogar con un perfil amplio de estudiantes (no sólo aquellos que ocupasen cargos o participasen en proyectos) y a que, al llevar ya varios años en el instituto, estudiantes de 3º y 4º tendrían más experiencia e ideas sobre el funcionamiento del centro. Para la sesión solicité el consentimiento para utilizar la grabadora de voz y realizar una transcripción de la grabación.

En esta actividad de discusión presenté una situación (incluida en el Anexo IV) en la que se planteaba que unos estudiantes de 4º van a realizar un viaje de fin de estudios y su opinión es distinta a la de los docentes que ya han tomado la decisión de cuál va a ser el destino del viaje. Distribuí a los estudiantes en grupos de cuatro o cinco, para que discutiesen entre cinco y diez minutos la situación, y después realizamos una puesta en común. Aunque me interesaba cómo los estudiantes se planteaban la situación en sí, en realidad ésta funcionaba como un pretexto para reflexionar con el grupo sobre la participación del alumnado: sobre quién debe tomar las decisiones en un centro, sobre la forma en que participan los estudiantes en el instituto, sobre su opinión acerca de los distintos proyectos y órganos de participación, etcétera. En este caso no diseñé ningún guion previo para seguir, sino que fui planteando los temas y las preguntas a medida

que avanzaba la discusión y en función de lo que iban diciendo los alumnos y las alumnas.

3. Resultados

En primer lugar, voy a explicar el procedimiento seguido para el análisis de datos y las estrategias de triangulación. Posteriormente pasaré a desarrollar los resultados propiamente dichos, organizándolos en cuatro temas generales, intercalando información de ambos centros.

3.1. Procedimientos seguidos para el análisis de datos y estrategias de triangulación

En este estudio me guíe por una lógica analítica similar a la del Estudio 1, utilizando datos textuales gestionados con Atlas ti. y dando pasos similares. Expuestos de forma simple y lineal, los pasos fueron los siguientes. Primero realicé análisis especulativo, codificación abierta, anotaciones, depuración de códigos y análisis conceptual mediante representaciones gráficas con los datos de cada centro por separado. Después crucé los casos y realicé una depuración y un análisis conceptual conjunto. Finalmente redacté el informe y lo presenté para su revisión por parte del personal docente de los dos centros.

Dado el carácter no estructurado y recursivo del análisis cualitativo de datos (Creswell, 2013; León y Montero, 2003; Merriam, 2009; entre otros) el proceso resultó en realidad más complejo, con idas y venidas entre un paso y otro. Más aún, como el análisis se va realizando de modo simultáneo al trabajo de campo, una parte considerable de los análisis transcurrieron con la mentalidad de que iba a realizar el estudio en un solo centro (el IES Madrid Sur). Precisamente decidí que era necesario incluir un segundo centro unos meses después, a raíz de los análisis sobre este instituto, pues me pareció que no iba a tener material suficiente para cumplir con el objetivo de ilustrar buenas prácticas de participación. Dejando señalada esta complejidad del proceso de análisis, a continuación explicaré en qué consistía cada paso mencionado en el párrafo anterior.

Los análisis especulativos (Woods, 1998) marcaban ideas iniciales a tratar y situaciones que debía considerar en el trabajo de campo. Debo aclarar que el estudio ya desarrollado en educación primaria marcó considerablemente mi experiencia y las ideas con las que me enfrenté a este estudio. Por tanto, los análisis especulativos (y todos los

análisis más elaborados) estaban muy influidos teórica y empíricamente por el Estudio 1.

El proceso de codificación fue abierto, lo que significa que partí de los datos para crear los códigos, sin emplear ninguno fijado de antemano (Gibbs, 2007). Mediante esta codificación seleccioné e identifiqué tres tipos de código. Usaba un primer tipo de códigos con información analítica que incluían todo tipo de situaciones, intervenciones, comentarios y explicaciones que aportaban contenido conceptual relevante. Algunos ejemplos son “problemas delegados” o “la convivencia como valor”. Un segundo tipo identificaba fragmentos descriptivos que detallaban el funcionamiento de alguna actividad, función o programa importante (por ejemplo, “ayudantes de convivencia” contenía la descripción de esta figura en uno de los centros). El tercer tipo eran códigos relacionados con la propia investigación y el trabajo de campo, tales como “observación participante” y “organización del trabajo de campo”.

Los códigos no eran excluyentes, por lo que podía etiquetar cada fragmento de texto con más de un código de cualquier tipo. Sus nombres podían proceder bien de términos de los participantes -codificación en vivo (ver Muñoz Justicia, 2005)- o bien de términos propios o teóricos (en el primer tipo se encontraría por ejemplo “enseñanza activa”, en el segundo, “iniciativa y guía profesorado”).

Según iba avanzando en el proceso de codificación, revisaba todos los códigos que había formado con sus citas para depurarlos. De este modo podía poner nombres nuevos a los códigos, separar citas literales diferentes que había incluido dentro de un mismo código o eliminar fragmentos que vistos más detenidamente y en conjunto no me parecían adecuados o relevantes. Una vez creados y depurados los códigos, los iba reuniendo en familias de códigos (ver Muñoz Justicia, 2005) para facilitar su tratamiento posterior en gráficas y en el informe.

Al proceso de codificación se sumaba la producción de anotaciones o “memos” (Gibbs, 2007), que son pensamientos analíticos sobre los códigos y los datos o ideas clave para el análisis.

El paso más complejo conceptualmente del análisis separado de cada centro fue la realización de representaciones gráficas tipo red semántica (“network”, ver Muñoz Justicia, 2005), en las que establecía relaciones entre distintos nodos de niveles anteriores (códigos, citas, anotaciones, familias de códigos) y creaba nuevos códigos más amplios.

Como he afirmado en varias ocasiones que el proceso de análisis es más complejo y recursivo de lo que presento aquí, en la Figura 4 presento una red semántica para ilustrarlo. La gráfica, titulada “primeros pasos”, está fechada en enero de 2012, unos meses después de iniciar el trabajo de campo en el IES Madrid Sur, y mes y medio antes de incluir el segundo centro en el estudio. Si se observan detenidamente los nodos situados en el margen superior, se verá que son muy parecidos a los puntos incluidos dentro del epígrafe de este capítulo titulado “elementos de participación”.

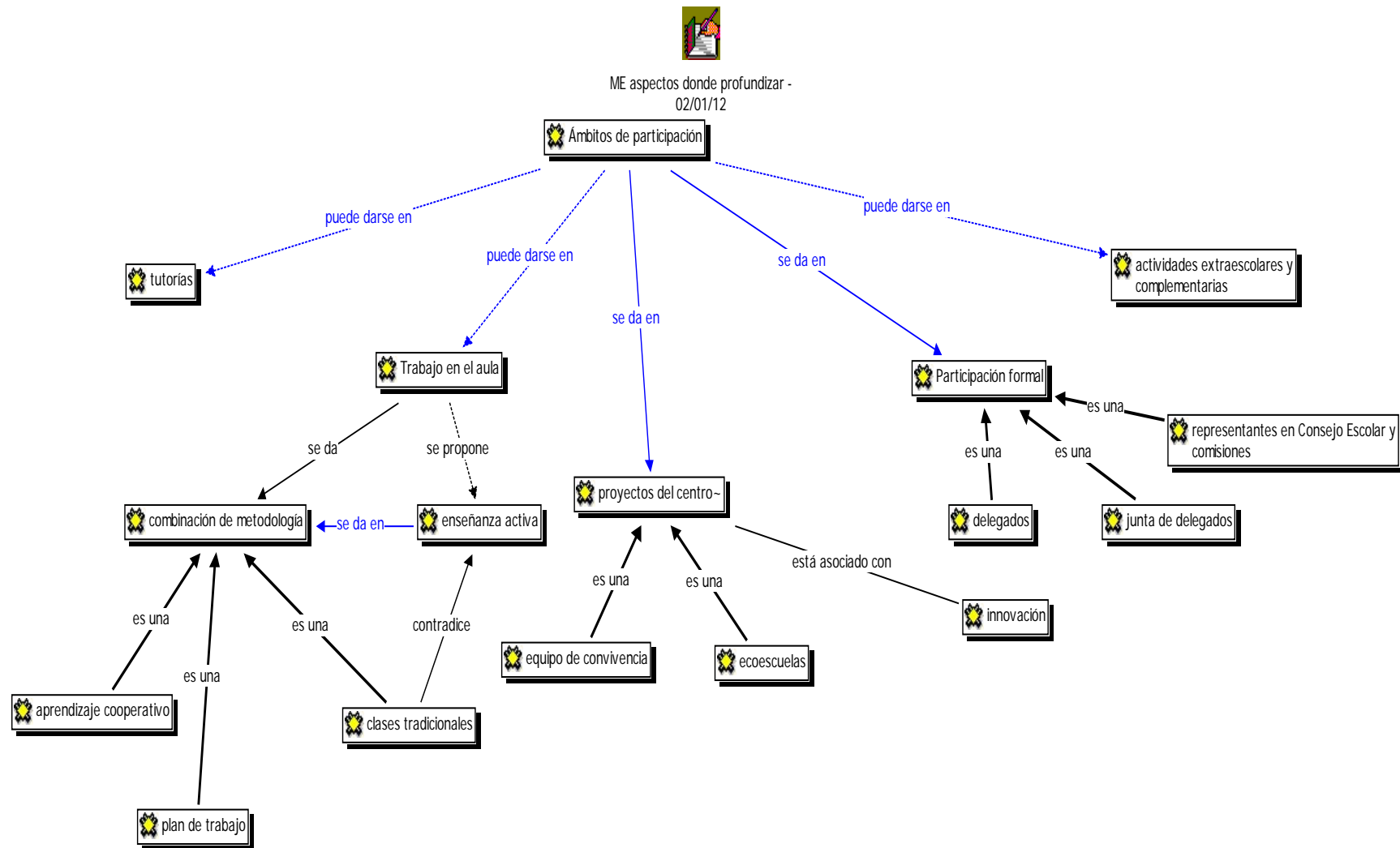


Figura 4: Primeros pasos en el análisis del Estudio 2.

Tras realizar análisis conceptuales de cada centro hasta que finalicé el trabajo de campo y consideré que había logrado establecer una configuración completa de cada uno, creé una “unidad hermenéutica” (ver Muñoz Justicia, 2005) para cruzar los análisis de ambos centros y realizar nuevos análisis conceptuales en conjunto. Depuré códigos, realicé anotaciones y elaboré representaciones gráficas comunes.

Finalmente, organicé y escribí el informe incluido en esta tesis. La labor de escritura de informe cualitativo es una parte crucial dentro del análisis cualitativo (Gibbs, 2007), pues supone dar sentido a los datos, seleccionar lo más relevante y apropiado y organizar una narrativa coherente. Cuando tuve un primer borrador del apartado de resultados del informe, lo envié a los dos centros para que lo revisase el profesorado y organicé una reunión en cada centro para su discusión. En las dos reuniones realicé primero una presentación de unos veinte minutos para resumir los aspectos destacados de los resultados y después discutimos los resultados del informe. Este encuentro tenía dos objetivos. Por una parte, pretendía ser una forma de triangulación con los participantes para asegurar una mayor calidad del informe y la investigación (Creswell, 2013; Stake, 1998b). Por otra parte, era una forma de dar al profesorado un punto de vista externo sobre la actividad del centro. Propuse a las personas que no habían tenido la posibilidad de leer el informe o que no pudieron asistir a la reunión que me enviaran un correo electrónico con los comentarios que considerasen adecuados (recibí sólo el de una profesora del IES Madrid Sur). En general los resultados de las dos reuniones fueron positivos y la recepción del informe fue buena.

Para cerrar este epígrafe, voy a explicar las otras dos estrategias de triangulación seguidas (ver Flick, 2007 y Stake, 1998b). Primero realicé triangulación entre fuentes de datos, esto es, comparé la información recogida por observación participante, entrevistas en profundidad, análisis de documentos, grupos de discusión y tutorías de discusión. Encontré algunas diferencias entre el discurso sobre la participación y la práctica a partir de estas comparaciones, lo que se verá reflejado posteriormente. Además de esta triangulación de fuentes empleé triangulación entre investigadores. A lo largo del estudio fui contrastando los análisis conceptuales, las conclusiones principales y las líneas a seguir en el trabajo de campo con mi director de tesis y con una investigadora experta en otras áreas de educación.

3.2. Elementos de Participación.

Las formas de expresión de la participación del alumnado en los dos centros estudiados pueden agruparse en cuatro elementos principales: el espacio de tutoría, el uso de metodologías activas en el aula, los proyectos y la participación formal.

3.2.1. El espacio de tutoría.

En los dos centros he encontrado tutores y tutoras que entienden la tutoría como un espacio central para la participación de los alumnos y las alumnas de su grupo. La variabilidad en el uso de las tutorías es grande y, además, en mi trabajo de campo he cubierto tutorías de un número reducido de docentes. Por lo tanto, aquí me centraré sólo en algunos casos llamativos.

No es novedoso señalar que en la Educación Secundaria las tutorías constituyen un espacio privilegiado para hacer clases más abiertas y tratar temas que afectan o interesan a los estudiantes. Sin embargo, encontrarse con una tutoría que funcione como un espacio de toma de decisiones colectivas sobre los asuntos que afectan al grupo de clase no es usual.

Veamos la siguiente tutoría de un grupo de 1º de ESO del IES Madrid Sur reflejada en mi diario de campo:

Hoy es viernes, última hora de la mañana. Cuando entro en la clase todo está preparado para la asamblea. Sin mover las mesas, los alumnos y las alumnas se han sentado formando un círculo alrededor de la clase. La tutora se queda de pie y yo tomo asiento entre dos alumnos. La tutora recuerda a quienes tomaron nota la semana pasada que no están escritos los acuerdos de la última asamblea en la pared. Con la lista, recuerda a los dos que les toca hoy hacer de secretario y moderador (hoy son dos chicos). Todos tienen que levantar la mano y hablar cuando les da la palabra el moderador (incluida la tutora). (...)

El segundo tema del día es un conflicto importante entre dos compañeros, que trataron la semana pasada y que en el momento estaba “muy en caliente”, por lo que se fueron un poco con mala sensación. La idea es ver cómo creen ambos que han estado esta semana y cómo creen los demás que han estado. Los dos compañeros parece que llevaban desde el principio de curso picándose y la semana pasada estalló. Hoy los

dos creen que esta semana han estado algo mejor, aunque también han tenido algún momento malo. Como comenta la profesora, no es que tengan que hacerse los “mejores amigos”, pero sí tienen que estar bien, como compañeros. Uno de ellos dice que empezó a picar al otro porque llevaba todo el curso “vacilándole”. Los demás participan dando más bien la razón a uno de ellos, diciendo que para nada le estaba vacilando, que él se ofende muchas veces sin que la gente tenga la intención de hacerle nada. Un compañero señala que la semana pasada estaban todos de parte de uno, y esta semana parece que es al revés. La profesora les dice que la cuestión no es quién tiene razón o no, sino cómo pueden solucionarlo. No siempre se tiene razón en todo, unas veces es uno, otras veces otro. Los compañeros tenían que apoyar, intentando no picarles más como habían hecho en muchas ocasiones. Como se hace la hora deciden volver a revisar la semana que viene cómo marcha el conflicto.

Mi impresión es que la asamblea ha funcionado muy bien. La profesora no ha sido directiva, ha dejado al moderador hacer su trabajo y sólo les ha recordado en una ocasión que tienen que imponerse y mantener el orden cuando hay mucho alboroto. Sus intervenciones se daban sobre todo cuando las opiniones de la clase entraban en bucles de los que no salían (por ejemplo, empezar a contar anécdotas de veces que en lengua habían pasado cosas en las que se les había echado la bronca sin haber hecho nada). Sí que ha intentado orientar más las cuestiones hacia la búsqueda de propuestas o de posibles soluciones específicas. Creo que el moderador ha hecho un buen papel, y me parece que la clase tenía muy claro cómo debía funcionar la asamblea, aunque a veces hablaban cuando no les tocaba.

Tutoría de 1º de ESO, Diario de campo IES Madrid Sur, 17-02-12

La profesora de esta escena, al igual que otros docentes de los centros de este estudio, utiliza su hora de tutoría para realizar asambleas con su grupo. Se fijan responsabilidades de moderación y secretaría, que van correspondiendo a distintos estudiantes de manera rotatoria, se hace un orden del día, se discuten los temas a tratar siguiendo turnos de palabra, se toman acuerdos y se hace un seguimiento de los mismos si es necesario (o se aplazan las decisiones a otro momento).

En el fragmento de diario de campo que he presentado vemos reflejado cómo el grupo en esta tutoría/asamblea discute sobre cuestiones de convivencia por las que se ven afectados. En concreto, intentan solucionar un conflicto bastante importante que ha habido entre dos compañeros. Todo el grupo se involucra en conocer y aclarar el conflicto y en decidir cómo puede solucionarse.

Si las tutorías se utilizan como espacio para realizar asambleas, es posible facilitar que el grupo piense y participe en las decisiones de temas que les afectan y que se puedan tratar asuntos que han sido o serán discutidos en los demás órganos de decisión. No obstante, he encontrado ejemplos de tutorías en los que hay este tipo de discusiones y decisiones sin seguir estrictamente el modo organizativo de una asamblea. Veamos uno de ellos.

En la clase hay un buzón donde los alumnos y las alumnas meten un papel con los temas que quieren tratar en tutoría. La profesora mira lo que hay y ve que hay tres, dos de los cuales son muy parecidos.

El primer tema tiene que ver con coger las cosas sin pedir permiso y luego jugar con ellas o devolverlas en mal estado. Esto es una norma que ya había acordado la clase y parece que, como muchas otras, todavía no se cumple. La profesora les lee todas las normas que había acordado la clase para ver si se van cumpliendo. Parece que no han puesto ninguna consecuencia si no se cumple y algunos estudiantes consideran que eso es un problema. En la discusión uno propone que se aten las cosas propias con cuerdas o que haya un vigilante. Otra compañera dice que son ellos los que deberían saber controlarse. Como la profesora ve que no tiene mucha salida por hoy el tema, y están dando vueltas en torno a lo mismo, les pide que lo piensen y lo verán la próxima semana en la clase de estudio.

Tutoría de 1ºESO, diario de campo Siglo XXI, 18-04-12

Esta situación incide en la idea de la participación en la convivencia, mostrándonos una discusión sobre las normas de un grupo. Como podemos apreciar, los alumnos y las alumnas y la tutora han elaborado y acordado una serie de normas con las que funcionar y están revisando alguna. También se puede ver que la agenda de temas a

tratar en la tutoría está definida por los estudiantes, que incluyen en los buzones sus propuestas. Todo ello se realiza siguiendo una dinámica distinta a las asambleas.

En definitiva, en los dos centros estudiados he podido constatar que, tomando distintos formatos, la hora semanal de tutoría puede constituir un tiempo en el que un grupo de clase dialoga, decide y actúa sobre los asuntos que les afectan como colectivo y como individuos.

3.2.2. Enseñanza Activa

En ambos centros es destacable la preferencia por una enseñanza activa, en la que los estudiantes tienen un papel más allá de ser meros receptores pasivos de los contenidos que imparte el profesor. Es importante precisar que este tipo de enseñanza no implica necesariamente que el alumnado participe en la toma de decisiones respecto a su aprendizaje, por ejemplo en lo referido a la organización de su tiempo o en la selección de contenidos. Asimismo, debo aclarar que empleo aquí el término de enseñanza activa, de modo genérico, pues lo que está reflejado en los idearios de los centros y en sus documentos no se refiere al uso de metodologías específicas, con “nombre y apellidos”, sino a una sensibilidad hacia la idea de que el estudiante debe tener un papel activo en su aprendizaje. Podemos ver reflejada esta idea en las palabras de este profesor:

Facilitar a los alumnos, en el día a día, en su aprendizaje, que ellos sean, pues, principio activo del proceso de enseñanza-aprendizaje ¿no? Que sean el centro y que ellos sean los que lo dirijan y tú no estés solo explicándoles las cosas.

Entrevista a César, profesor de Ciencias⁶ IES Madrid Sur, 08-02-12

⁶ Para garantizar el anonimato del profesorado de los dos centros he agrupado las materias en los siguientes bloques:

Docentes de Lengua Extranjera: Inglés y Francés.

Docentes de Ciencias: Ciencias Naturales, Física y Química, Matemáticas y Tecnología.

Docentes de Ciencias Sociales: Historia, Geografía y Economía.

Docentes de Humanidades: Lengua Castellana y Literatura, Filosofía, Religión, Latín y Griego

Docentes de Artes/Educación Física: Dibujo, Música y Educación Física.

Docentes del Departamento de Orientación.

En consonancia con esta idea, gran parte de los docentes enseñan de manera que el diálogo y la interacción constituyen una parte importante de las clases. La ida y venida de preguntas y respuestas entre estudiantes y docentes es la norma habitual; en las clases suele haber intervenciones por parte de los estudiantes. La interacción entre estudiantes es también un recurso habitual para favorecer el aprendizaje. A continuación presento dos escenas del diario de campo que representan ejemplos característicos de esta forma de enseñanza que se utiliza en el Colegio Siglo XXI y en el IES Madrid Sur.

Están viendo la fábula de Polifemo y Galatea de Góngora. El profesor les comenta que aunque parece muy difícil de interpretar, ellos saben ya muchas cosas, y si lo ven con calma pueden ir entendiendo cosas. Dedicar la clase entera a ir viendo estrofas de esta obra. El profesor les pide que se agrupen, que vayan leyendo cada párrafo y comentando en grupo lo que creen que significa. Le pueden hacer preguntas al principio sobre significados de palabras. Con un dibujo y anotando en la pizarra los nombres que van saliendo, les va explicando, haciendo preguntas continuamente, qué significados tiene la fábula. Se apoya en que los alumnos de Cultura Clásica tienen conocimientos de algunos mitos a los que se hace alusión. En el examen que hagan del texto, les incluirá una estrofa que no hayan comentado en clase y tendrán que hacer una reflexión similar a las que están haciendo. La clase funciona todo el rato con esta dinámica y en general los alumnos y las alumnas siguen la clase atentamente.

Diario de campo Colegio Siglo XXI, 23-02-12.

Lo que están trabajando hoy es el lenguaje literario y la expresividad del mismo. Como tienen dudas con el tema de las figuras literarias, el profesor les pone en el proyector la forma de llegar a su blog desde la web del instituto. En su blog tiene una entrada sobre las figuras literarias, en la que están clasificadas y aparecen con ejemplos que él ha seleccionado. Van leyendo poco a poco el blog y el profesor les va explicando las figuras. En general, la forma que tiene de actuar el profesor es a través de hacerles preguntas, y animándoles a que piensen en lo que están leyendo. Les dice por ejemplo: O sea, ¿tenemos algunas

figuras que se basan en la repetición de ciertos sonidos? ¿Qué significa eso? ¿Cuáles son? Vamos a ver Juan, ¿qué es una anáfora? [La intervención del profesor no está transcrita literalmente].

Diario de campo IES Madrid Sur, 07-03-12.

Si bien no puedo hablar de metodologías que se utilicen a nivel de centro, sí voy a reseñar el uso de una forma de organización del aula que se emplea en el primer ciclo de ESO en el IES Madrid Sur, los grupos interactivos, pues implican una participación del alumnado en distintos sentidos.

Los grupos interactivos están inspirados en los principios del aprendizaje dialógico y constituyen la forma habitual de organizar el aula en las comunidades de aprendizaje (Aubert et al., 2008; Elboj y Niemelä, 2010; web de comunidades de aprendizaje). En los grupos interactivos se divide a la clase en grupos heterogéneos (por género, etnia, rendimiento académico...) de 4 o 5 estudiantes que están acompañados por un responsable de la comunidad. Este responsable puede ser un adulto o un estudiante mayor, que se encarga de favorecer las interacciones en el grupo, que el grupo trabaje de forma adecuada, que participen todos, que haya un buen ambiente y que todos entiendan la tarea y puedan realizarla. Cada responsable coordina una actividad de unos 15-20 minutos y los grupos van rotando de actividad (y responsable) a lo largo de la clase.

El IES Madrid Sur organiza un programa de grupos interactivos desde el curso 2006-07 inspirándose en la iniciativa de las comunidades de aprendizaje. En este programa los responsables son estudiantes voluntarios de 4º ESO que dedican 1 o 2 horas semanales del espacio de MAE (medidas de atención educativa) a colaborar en clases de los profesores y las profesoras de 1º y 2º ESO que lo solicitan. Cada año el número de docentes va variando, pero la experiencia del instituto con los grupos interactivos es muy positiva, tanto por parte de los docentes, como de los voluntarios y las voluntarias y de las estudiantes de las clases que los reciben. En el curso en que se desarrolló la mayor parte del trabajo de campo, 2011-12, participaron 45 estudiantes de 4º ESO y 10 docentes.

Desde el punto de vista de los aprendices de 1º y 2º ESO, la realización de grupos interactivos es una forma de que todas las estudiantes vean que pueden aprender y ayudar a sus compañeros a aprender. Los grupos interactivos introducen la voz de

muchos agentes en el proceso de aprendizaje (Elboj y Niemelä, 2010; Valls y Kyriakides, 2013), favoreciendo que se acabe con el monopolio del docente en la provisión de los andamiajes y la transmisión de conocimientos (Bruner, 2000). La necesidad del diálogo en estos grupos contribuye al desarrollo de competencias o habilidades académicas, prácticas y comunicativas. Entre otras cosas, los estudiantes deben ponderar opciones, razonar y convencer (Elboj y Niemelä, 2010); habilidades fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía.

Desde la perspectiva de las voluntarias y los voluntarios de 4º ESO, su participación en el programa implica tomar una responsabilidad y hacer una aportación al centro, ayudando a sus compañeros y compañeras de 1º y 2º ESO en su aprendizaje y colaborando con el profesorado en el desarrollo de sus clases.

Para cerrar este subapartado, voy a resumir la forma de enseñanza activa en los dos casos estudiados con esta frase de una alumna que ya incluí en la presentación del Colegio Siglo XXI:

[Haciendo referencia al profesorado] interactúan contigo para que tú puedas dar tu opinión...

Ana, alumna, *Grupo de discusión delegados y delegadas Siglo XXI, 08-03-13.*

3.2.3. Proyectos de los centros

Uno de los aspectos fundamentales que llama la atención en los dos centros estudiados es la participación a través de programas o proyectos de los centros. Esta participación en proyectos es voluntaria e incluso, en ocasiones, docentes y/o estudiantes realizan un proceso de selección de quiénes van a participar (por ejemplo en el caso de los mediadores). En consecuencia, si bien existe la posibilidad de que todo el alumnado participe de alguna forma en los proyectos a lo largo de su recorrido académico, no se puede asegurar que por este medio todos los alumnos y las alumnas participen de forma efectiva en el centro.

Desde la óptica de los tres elementos de participación (diálogo, decisión y acción), los proyectos inciden más sobre la creación de espacios de diálogo y sobre la realización de acciones en el centro. Los estudiantes que se involucran en estos proyectos también influyen en buena medida en la toma de decisiones sobre el marco

específico de actividad relacionado con el proyecto. Veamos un ejemplo con las palabras de este profesor:

[Refiriéndose a los estudiantes] Por ejemplo en ecoescuelas sí que los temas que tratamos en el curso salen en una lluvia de ideas con ellos, de luego filtrarlo con ellos, más o menos dirigido, pero los temas los sacan ellos.

Álvaro, profesor de Ciencias, grupo de discusión de docentes 1 IES Madrid Sur, 17-12-12.

Mayoritariamente, los proyectos se realizan fuera de las clases y de los contenidos curriculares propios de las materias. Tienen que ver más con la convivencia y con actividades que se llevan a cabo en el centro, dentro o fuera del horario escolar, de manera que podrían clasificarse dentro de lo que en la introducción llamé la participación en el contexto comunitario (Gil Villa, 1995). Hay algunas excepciones, como por ejemplo el proyecto de grupos interactivos del IES Madrid Sur, al que hice referencia anteriormente, que entra de lleno en el contexto académico (Gil Villa, 1995).

Los proyectos cuentan siempre con uno o varios docentes responsables y, en algunos casos, con algún familiar. Las profesoras y los profesores son los encargados de crear y mantener los proyectos en la medida que se incorporan a los proyectos o proponen proyectos nuevos. Como comenta esta profesora, estos proyectos muchas veces tienen que ver con valores que quieren transmitir al alumnado:

Intentamos pues que en grupos como este, el de ecoescuelas, pues que participen de forma voluntaria, encuentren una motivación que no tiene tanto que ver con lo académico, sino más bien con una serie de valores que compartimos entre varios profes o entre casi todo el claustro y que queremos que los chicos también empiecen a compartir, y sobre todo a difundir.

Esther, profesora de Lengua Extranjera, grupo de discusión de docentes 1 IES Madrid Sur, 17-12-12.

A continuación presento un cuadro con los proyectos que se estaban llevando a cabo en los dos centros en el curso 2011-12. Posteriormente pasaré a describir y analizar algunos de los más relevantes para la participación:

Proyectos IES Madrid Sur	Proyectos Colegio Siglo XXI
<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de convivencia. - La Hora 31 (actividades culturales, deportivas y de ocio en horario extraescolar). - Ecoescuelas. - Grupos Interactivos con voluntariado de 4ºESO. - Taller de negociación en Educación para la Ciudadanía. - Teatro foro (vinculado a la asignatura optativa de Teatro). - Programas de intercambio y cooperación con otros centros. - Escuelas deportivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de mediación. - Proyecto ANAR (proyecto sobre buen trato a la Infancia realizado con la colaboración de la Fundación ANAR). - Taller de conect@. - Taller de radio. - Huerto escolar. - 4ºESO+empresa (programa de la Comunidad de Madrid). - Proyecto Convive el Siglo XXI. - Programas de intercambio.

La participación en la convivencia. Programa de mediación, equipo de convivencia y taller de negociación

En este punto voy a describir y analizar en primer lugar el medio principal de participación del alumnado en la convivencia en los dos centros estudiados. Se trata del programa de mediación (Siglo XXI) y del equipo de convivencia (Madrid Sur). Estos proyectos de convivencia se desarrollan a nivel de centro y participan en él estudiantes de todos los cursos. Presentaré el funcionamiento de ambos por separado y a continuación discutiré sus implicaciones en conjunto.

El programa de mediación del Colegio Siglo XXI llevaba funcionando seis años en el curso 2011-12. En este centro participan estudiantes desde 5º de Primaria hasta 4ºESO y suele haber tres docentes responsables. Su funcionamiento es el siguiente.

Se eligen dos mediadores por clase que suelen estar dos años, a no ser que haya algún problema (en el caso de los elegidos en 2º ESO, pueden estar un tercer curso en 4º). Es importante señalar que un mediador no se presenta voluntario, sino que se le selecciona. Esto se hace porque la persona que sale mediadora tiene que ser alguien en quien se confía plenamente. Para seleccionar a los mediadores se sigue un

procedimiento distinto según el curso. En el primer curso, se hace una reunión con la clase al completo en la que se comienza preguntando sobre cualidades positivas de una persona, para que los alumnos y las alumnas piensen y escriban quién creen que en su clase tiene esas cualidades. Se les explica entonces lo que es un mediador y se comunica que no se puede ser delegado y mediador al mismo tiempo. Por ello, lo primero que se hace es elegir delegado, sabiendo que quien salga elegido no puede ser mediador. Para los cursos siguientes simplemente se recuerda cómo funciona el programa de mediación y se hace una votación en la que se eligen dos mediadores y dos suplentes. Una vez han sido elegidos, si aceptan serlo, se comenta con sus familias para ver si están de acuerdo con las responsabilidades que esto conlleva.

En lo que se refiere a la organización del programa, todos los años los docentes responsables y los mediadores y mediadoras hacen un curso de formación en mediación durante un fin de semana. Tras el curso, se inicia el proyecto de ese año y se forman las comisiones de trabajo: Primaria por un lado y Secundaria por otro (aunque también pueden hacer cosas comunes).

En este programa las mediadoras tienen un papel general sobre la convivencia, y en algunas cuestiones pueden trabajar junto con los delegados y las delegadas. Se encargan de realizar mediaciones entre estudiantes, pero estas no son frecuentes. Para hacer una mediación siguen algunos pasos. Primero se hace una premediación, escuchando por separado a las dos partes; en este momento se permiten ciertos desahogos. Después se junta a las dos partes para la mediación. En esta parte siempre tiene que hacer la mediación un estudiante de un curso superior y se recuerdan ciertas normas (no insultar, respetar turnos de palabra...). Pueden acudir estudiantes de Primaria como observadores y siempre hay un profesor de apoyo. Como nos explica esta alumna, el objetivo de una mediación no es solucionar un problema, sino ayudar a que los implicados lo solucionen.

Pues mediación te ayu... vamos, las ayuda, porque en ningún momento les resuelve el problema, de hecho para nada, eso es una cosa clara, de no solucionarle el problema, ayudarles a que ellos lo solucionen.

Mariana, grupo de discusión delegados y delegadas Siglo XXI, 08-03-13.

El equipo de convivencia del IES Madrid Sur se creó en el curso 2005 como parte de la reflexión sobre la convivencia que se estaba realizando en el centro a raíz de

la incorporación al proyecto de “Convivir es vivir”. Al principio se denominaba equipo de mediación y su función era hacer mediaciones ante conflictos importantes. Sin embargo, según ha ido evolucionando el centro, las mediaciones han reducido su peso entre sus actividades y se han ido orientando hacia la convivencia en general, por lo que ahora se denomina equipo de convivencia. Esto podemos verlo reflejado en estos dos fragmentos de una entrevista a una alumna y del diario de campo:

[Refiriéndose al equipo de convivencia] Porque no solamente es para los conflictos, sino también para los problemas que pasan desapercibidos y que realmente sí que necesitan una solución. Y también para crear buen ambiente en el instituto.

Rocío, alumna mediadora, tutoría de discusión 4º ESO IES Madrid Sur, 30-04-13.

La profesora anima a dos grupos a comentar intervenciones distintas que está empezando a desarrollar este año el equipo. Ya no sólo hacen mediaciones ante conflictos importantes, sino que se están dedicando a intervenir sobre la convivencia en general. El primer grupo comenta que estuvieron hablando con una alumna de primero que tiene muchas dificultades con los estudios y que a pesar de esforzarse parece que no puede aprobar las asignaturas y se encuentra mal.

Reunión de mediadores, diario de campo IES Madrid Sur, 02-12-11.

El equipo de convivencia está formado por ayudantes y mediadores. Los ayudantes son alumnos y alumnas de 1º y 2º de ESO. Su ámbito de acción se centra en su clase y su papel es el de observar o comentar con el profesorado si ven alguna situación alarmante. También apoyan a compañeros nuevos, para enseñarles cosas del centro, o a compañeros con dificultades, pero no median en conflictos o peleas. En cambio, las mediadoras, a partir de 3ºESO, actúan en todo el centro y realizan también mediaciones en conflictos importantes. Las mediaciones las dirigen los mediadores y las mediadoras, pero cuentan con el apoyo de algún docente por si se quedan atascados o la situación se pone muy difícil.

Una vez he presentado los programas de convivencia y mediación de ambos centros, voy a hablar sobre sus funciones y sus implicaciones para la participación.

A nivel práctico, un grupo de iguales ofrece bastantes ventajas para la solución de conflictos. Como nos explican en las siguientes citas, los alumnos y las alumnas tienen un punto de vista privilegiado para poder comprender y aclarar sus propios conflictos.

No es lo mismo que te dé la opinión un profesor que tú sabes que te va a decir que eso está mal, a que alguien de cerca venga y te diga que qué estás haciendo. Y te hace ver que no todos son como tú, que no es porque sea un profesor y te tenga que dar la chapa.

Mar, alumna mediadora, tutoría de discusión 3ºESO IES Madrid Sur, 30-04-13.

Tú cuando un problema se lo cuentas a un profesor, pues no tiene las mismas expectativas, por así decirlo, que un alumno, que convive contigo y sabe cómo sois los dos.

Mariana, grupo de discusión delegados y delegadas Siglo XXI, 08-03-13.

El punto de vista que tenemos nosotros es el de las mismas personas que están teniendo estos problemas. Entonces, nosotros seríamos los mejores en ese caso para ponernos en el punto de vista del otro, y aunque los profesores vengan, y puedan intentar explicar y ayudar, realmente quienes estamos conviviendo con esas personas que están teniendo el problema, o esos problemas, somos nosotros. (...)

Rocío, alumna mediadora, tutoría de discusión 4º ESO IES Madrid Sur, 30-04-13.

Y podemos intentar buscar soluciones mejores para lo que es el problema. Porque a lo mejor también los hemos tenido y hemos tenido soluciones.

Lorena, alumna mediadora, tutoría de discusión 4º ESO IES Madrid Sur, 30-04-13.

Estos programas son una forma de introducir la voz del alumnado en la convivencia de los centros en general y en los conflictos en particular. La creación de equipos de convivencia como los aquí presentados es una forma de introducir al alumnado en espacios de diálogo, decisión y acción sobre la convivencia escolar. Sin embargo, el número de estudiantes que pueden tener este tipo de voz en la convivencia es reducido en proporción al número total de estudiantes. Los mediadores y las mediadoras reciben una formación y una experiencia en convivencia, diálogo y resolución de conflictos muy amplia y entran en unos espacios de participación que no son accesible para todos los estudiantes. Por ello, existe un cierto peligro de que se generen élites entre el alumnado con más formación, más capacidad para articular su voz y más posibilidades de influir sobre la vida del centro que el resto de estudiantes. Analizaré esta cuestión con más profundidad dentro del apartado 3.3.

Para cerrar este apartado, voy a citar un proyecto que va en una dirección opuesta a lo comentado, realizado en el IES Madrid Sur. Se trata del taller de negociación, que se realizó en el curso 2011-12 y que ofreció una formación sobre conflictos al alumnado de todo un curso. A diferencia de los demás programas que he presentado, este programa sí estaba vinculado con los contenidos curriculares de una asignatura (Educación para la Ciudadanía). El taller lo desarrolló el departamento de Ciencias Sociales, con la colaboración de personas del departamento de orientación y del equipo directivo (yo también participé como codocente en uno de los grupos en ese curso). Consistió en 10 sesiones de formación en negociación y resolución de conflictos durante la hora semanal de Educación para la Ciudadanía en todos los grupos de 2º ESO. Aunque realizar un programa de este tipo no supone asignar una responsabilidad formal a todo el alumnado en la gestión de la convivencia, sí que les ofrece formación y contempla la posibilidad de que todos y todas puedan colaborar en mejorar la convivencia y en tratar los conflictos.

Taller de radio y taller de conect@ del Colegio Siglo XXI

El proyecto del taller de radio del Colegio Siglo XXI es un ejemplo de colaboración entre estudiantes, docentes, padres y madres. Este taller se inició en el curso 2011-12 por la iniciativa del profesorado y las familias. Los participantes recibieron formación sobre cuestiones técnicas y producción de programas de radio a cargo de un padre del centro, que trabajaba en Radio Nacional de España.

Las alumnas y los alumnos que participaban en este proyecto fueron elegidos, pues al solicitar candidatos se ofreció un número muy elevado. Para ello, quienes estaban interesados escribieron una carta con los motivos por los que querían participar. Estas cartas fueron leídas en las clases y entre todos y todas decidieron quiénes se incorporaban.

La realización de los programas de radio supone una muestra de influencia del alumnado en la toma de decisiones sobre el ámbito de acción de un proyecto. Por ejemplo, las alumnas y los alumnos presentaron distintos logos para la radio, de los cuales seleccionaron uno, trataron en tutorías los temas que se querían incluir en la radio (las secciones) y también decidían qué se iba a incluir en los programas.

Por su parte, el taller de conect@, también iniciado en el curso 2011-12 es un ejemplo de intercambio del Colegio Siglo XXI con su barrio. A continuación presento un fragmento del diario de campo con una sesión del taller.

En la sala de informática se reúnen a las tres de la tarde un grupo grande de personas jóvenes y mayores. El profesor que coordina el taller agrupa a cada persona mayor con un@ o dos estudiantes (han faltado vari@s mayores y por ello algun@s estudiantes voluntari@s se han quedado sin alumn@). Aunque el profesor ha adaptado un poco los contenidos que había que dar a cada mayor y se los ha pasado a l@s alumn@s por correo, como hay muchas diferencias en los niveles cada cual va a un ritmo distinto y hace cosas distintas. Algunas personas ven el correo, otras usan hasta un traductor, ven el google maps... Se respira un buen ambiente y hay buena conexión entre jóvenes y mayores. Durante la clase l@s alumn@s voluntari@s se las arreglan para solucionar todas las dudas y problemas y en algún caso recurren al profesor si no logran resolver la duda. La mayoría de l@s voluntari@s son de 1ºESO, aunque también hay algun@s de 3º y 4º.

Diario de campo Siglo XXI, 23-04-12.

Como se puede entrever en el fragmento de diario, al taller de conect@ se apuntan personas mayores del barrio para recibir clases de Internet una tarde a la semana en el Colegio Siglo XXI. Quienes se encargan de impartir las clases son estudiantes de la ESO que se han ofrecido voluntariamente y han sido seleccionados por

su motivación hacia el proyecto y su conocimiento de las herramientas con las que van a trabajar. Los docentes responsables de este proyecto coordinan y organizan la actividad y elaboran materiales interactivos para los talleres. Al igual que en el caso del taller de radio, los estudiantes asumen una responsabilidad y toman decisiones en el ámbito de acción del taller: por ejemplo definir sobre la marcha, junto con las personas mayores, los contenidos sobre Internet que van a trabajar.

3.2.4. Participación formal

Tanto el IES Madrid Sur como el Colegio Siglo XXI tienen las estructuras y figuras de participación del alumnado contempladas en las distintas leyes educativas: delegados y delegadas de clase, junta de delegados y delegadas y representantes en el Consejo Escolar. En ambos centros se les da importancia a estas formas de participación y hay un propósito de favorecer su adecuado funcionamiento como mecanismos para transmitir las opiniones del alumnado y participar en las decisiones pertinentes.

No voy a detenerme demasiado en este apartado por dos razones. Por un lado, se trata de figuras y estructuras conocidas y reguladas legalmente por lo que el funcionamiento de las mismas no constituye aspectos distintivos de los dos centros. Por otro lado, cuentan con una serie de dificultades o limitaciones de interés que serán analizadas con más profundidad en un apartado posterior.

Respecto a la representación en el Consejo Escolar, a pesar de las limitaciones que ofrecen estos órganos para la participación del alumnado (por ejemplo, el escaso número de representantes), podríamos decir que en estos dos centros el alumnado no resulta simplemente un “convidado de piedra” (Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 2007). Como podemos ver en el siguiente fragmento, se atiende a sus puntos de vista, especialmente en cuestiones que pueden afectarles directamente:

Dos de las representantes son conscientes de que es un asunto muy complejo. Aunque tienen clara su postura, no creen que en este sentido representen la posición de todos los estudiantes y por ello plantean la necesidad de una consulta sobre el tema. De hecho creen que como serían los principales afectados por la decisión, debería ser considerada su postura de forma prioritaria. Todo el Consejo, padres y madres, docentes y equipo directivo, está de acuerdo en que los estudiantes serían los más

afectados y se apoya la idea de que haya una asamblea de estudiantes, con al menos dos representantes de cada una de las clases, y que luego se hagan las votaciones pertinentes. El viernes en la hora del recreo se hará la asamblea. El director aprovecha para comentar que una de las cuestiones que están pendientes de fortalecer en el centro es la comunicación entre los distintos representantes y delegados y el resto de estudiantes. Es un tema importante para favorecer su participación.

Diario de campo IES Madrid Sur, 14-11-11.

Aprovecho esta cita para resaltar una cuestión que retomaré después y que fue señalada por el director del instituto: las limitaciones o la falta de estructuras, espacios o vías de diálogo y decisión entre estudiantes representantes y representados. Esta carencia, que aquí se solucionó convocando una asamblea estudiantil de manera extraordinaria, dificulta que los representantes puedan llevar una voz articulada en la que se incluya la opinión de los representados.

En lo que se refiere a los otros elementos de participación formal del alumnado, en ambos centros los delegados y las delegadas reciben apoyo en su labor y se reúnen mensualmente en junta, con la supervisión de la jefatura de estudios.

Como aspecto llamativo, en el IES Madrid Sur los delegados y las delegadas reciben una formación a principio de curso en la que se hace hincapié en pensar en el significado y la utilidad de su papel y se contempla su función con respecto a los distintos órganos de participación del centro. De esta manera pueden conocer cómo se organiza el instituto y cuáles son los espacios de toma de decisiones, además de tomar conciencia de la importancia de su función.

3.3. Retos en la participación del alumnado en los centros estudiados

Llegados a este punto voy a dar un giro al sentido de los resultados entrando en el planteamiento de algunos retos que me encontré en la organización de la participación del alumnado de los dos centros estudiados, de los que en general existe conciencia en los propios centros. En la Figura 5 condenso las ideas que presentaré en los siguientes subapartados.

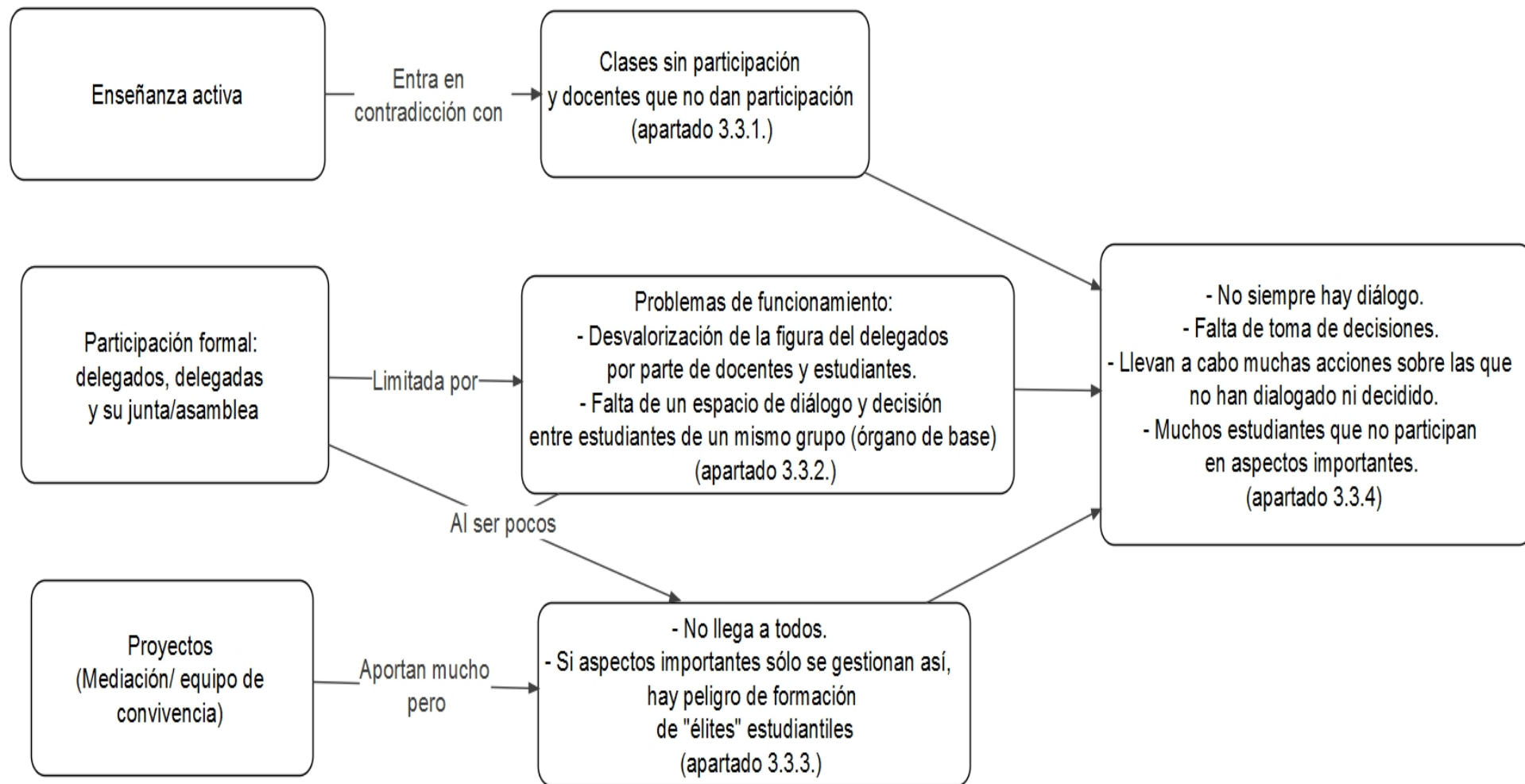


Figura 5: Retos en la participación de los centros del Estudio 2.

3.3.1 Clases sin voz

Como he argumentado anteriormente, hay una predilección en el IES Madrid Sur y en el Colegio Siglo XXI por la utilización de métodos de enseñanza activa. Esto se ve reflejado tanto en la actividad cotidiana de las aulas, como en el discurso hablado y escrito de docentes y estudiantes. Sin embargo, hay dos aspectos que se contraponen a esta enseñanza activa. Por una parte, dada la variabilidad de estilos docentes, hay profesores y profesoras cuyo funcionamiento habitual en clase es próximo al planteamiento de una “clase tradicional”, en la que entran, explican los contenidos de la materia y sus estudiantes apenas intervienen en el funcionamiento de la clase. Hay que señalar que esta variabilidad es menor en el caso del Colegio Siglo XXI pues tiene un número reducido de docentes y posibilidades de seleccionar su plantilla teniendo en cuenta criterios de orientación pedagógica. Por otra parte, incluso docentes que habitualmente funcionan de otra forma, en ocasiones se ven apremiados por el temario y explican temas sin contar con la participación del alumnado. Las consecuencias de todo ello es que los alumnos y las alumnas muestran un malestar hacia el hecho de que haya personas que entren, cuenten su materia y se marchen sin tenerles en cuenta y sienten que no influyen en el curso de las clases. En los siguientes fragmentos de intervenciones de estudiantes se ve reflejado este malestar:

Hay veces que en una misma clase el profesor sólo habla y estamos aquí sentados mirando. No tenemos nada que ver, o sea, solamente escuchar y atender. (...) Es que no se dirigen a nosotros muchas veces. Lo sueltan y ¡hala, quién lo coja!

Mar, alumna, tutoría de discusión 3º ESO Madrid Sur, 30-04-13

Liria: a ver, porque depende, es que por ejemplo, ayer se nos pone a explicar una cosa...no sé qué raro de...

Andrés: cosas raras.

Liria: o sea, y entra en la clase, se te pone a explicar directamente y todos nos quedamos así pero qué habla...y cuando le preguntamos si puede repetir nos mira con una cara de...tenéis un problema en la mente.

Grupo de discusión de delegados y delegadas colegio Siglo XXI, 08-03-13.

El grupo de estudiantes destaca la necesidad de que las clases sean más dinámicas, entretenidas y participativas. Estas son algunas de sus propuestas y afirmaciones:

- “Hacer cosas más dinámicas, entretenidas, no copiar todo el rato de la pizarra”.

- “Dar una clase leyendo el libro no es interesante”. (...)

Reunión de evaluación de Proyecto Anar, Diario de campo Colegio Siglo XXI, 16-02-12.

Además, como ya mencioné en el apartado correspondiente a la enseñanza activa, los métodos de enseñanza no se caracterizan por incluir a los alumnos y las alumnas en decisiones cotidianas, como por ejemplo de qué forma organizar su tiempo de trabajo o darles voz en su evaluación a través de procesos de autoevaluación. De este modo, la enseñanza activa de ambos centros incluye cierta forma de diálogo, aunque no siempre, y este diálogo está restringido pues no influye en decisiones sobre cómo se desarrollan las clases o cómo se expresa el trabajo del alumnado en las mismas. Qué se hace, cómo y en qué orden suele estar marcado por el profesorado sin contar en general con el punto de vista de sus estudiantes.

3.3.2. Participación formal y representación poco efectivas

Los delegados y las delegadas y sus juntas tienen algunos problemas que hacen que no terminen de ser medios efectivos para canalizar las voces de los alumnos y las alumnas de los dos centros.

En ambos casos la comunicación entre las clases y sus representantes presenta dificultades, no se organiza de forma efectiva y con ello la participación en las juntas está limitada y no parece satisfacer al alumnado. Esta insatisfacción con la junta y la falta de comunicación con los representantes se reflejan en ejemplos como estos:

Una delegada empieza diciendo “yo creo”... y la profesora le pregunta “¿cómo yo creo? ¿No lo habéis hablado en clase?” Dicen que no lo han hecho porque no han tenido momento. La profesora les dice que es importante que encuentren hueco, y que si en estudio o tutoría no han

podido verlo, entonces deben hablar con el tutor para encontrar el momento. Al otro grupo del curso también se le ha pasado. (...)

Al terminar la junta, la profesora les recuerda la importancia de las propuestas de las clases. Hoy muchas clases no traían propuestas y apenas han comentado nada del carnaval. Les comenta que es importante y que tienen que buscar huecos para tratar los temas. Si no es en las horas de tutoría, tienen asignada al menos una hora semanal con el tutor para estudio en la que pueden tratar algunas cuestiones si hace falta.

Junta de delegados, diario de campo colegio Siglo XXI, 01-03-12.

Investigador: Vale, y entonces, los que estáis como delegados, que vais ahí, y los demás, ¿pensáis que en las juntas de delegados se resuelven cosas que os afectan?

Daniel: no.

Jorge: que va.

Santos [delegado]: sí...la llave, que faltaban todas las llaves, la de nuestra clase también.

(...)

Mar: pero es que nosotros no nos enteramos ni de cuándo tienen reunión de delegados. En la junta de evaluación...

Santos: ¡cómo que no! Yo digo a las juntas de delegados que voy...

Nacho [también delegado]: yo no lo digo...

Mar: vale, pero llegas, dices, llegas y antes de la hora dices oye me voy a la junta de delegados. Vale, y la clase no te ha dicho nada.

Santos: eso me lo tienes que decir siempre...

Mar: sí... llego y te digo, oye Santos cuándo tienes tú la junta de delegados que nos representas tú, pero te persigo yo. Eres delegado pero te interesas por la clase...

Tutoría de discusión 3º ESO, IES Madrid Sur, 30-04-13

Creo que hay dos cuestiones principales que podrían ayudarnos a comprender por qué pasa esto. La primera es que no existe un espacio definido para que las alumnas y los alumnos de todas las clases se organicen y discutan los asuntos que les afectan. La

segunda es que el único espacio que podría utilizarse con más facilidad, la tutoría, tiene también otro tipo de objetivos, por lo que el tiempo no siempre es suficiente y además no todos los docentes emplean sus tutorías para canalizar la participación de su grupo.

A los problemas de la junta debemos sumar que la propia figura del delegado es tratada por los docentes con fines muy distintos y se encuentra bastante desvalorizada por parte del alumnado. Así, nos encontramos con que, en coherencia con lo que se ha señalado en otros trabajos (Pedro y Pereira, 2010), los delegados y las delegadas reconocen como propias funciones que carecen de interés desde el punto de vista de la representación de un grupo (por ejemplo ir a por tizas) y la falta de sentido que se percibe en esta figura hace que muchas veces la elección responda a otros objetivos como “molestar” a alguien. Veamos distintos ejemplos sobre esto:

Lorena: es que los delegados...hay clases en que las eligen para hacer la gracia y eligen al que menos estudia, de delegado, como para que se coma el marrón, y luego otras clases que...pues si lo elige el profesor a lo mejor no elige al más adecuado... Lo de los delegados es más...

Investigador: ¿Es más...?

Lorena: yo creo que va un poco mal.

Investigador: Que va mal...

Lorena: un poco sí. O sea, depende, yo estoy diciendo en las clases que he tenido hasta ahora, los delegados siempre han sido los que no estudiaban, los que no venían por clase.

Investigador: ¿Y dónde creéis que está el problema ahí, en cómo se eligen...?

Lorena: es que, si lo eligen por votación de alumnos, casi siempre sale como para hacer la gracia...

Sergio: para hacer la coña.

Lorena: ...el que siempre está en jefatura. Y es que los profesores, pues depende del profesor, a lo mejor alguno elige bien...

Sergio: unos eligen bien y otros mal.

Tutoría de discusión 4º ESO, IES Madrid Sur, 30-04-13.

Investigador: ¿qué crees que haces tú como delegado?

(Risas de todo el grupo)

Jesús: a él le eligieron porque era malo.

Juan Manuel (a quien se dirigía la pregunta): pues...

(Siguen las risas del grupo)

Grupo de discusión de delegados y delegadas Colegio Siglo XXI, 08-03-13.

Denuncian que algunos profesores les mandan hacer tareas como limpiar la pizarra o ir a por las tizas y tienen que hacerlo. Si les dicen algo de que no tienen que hacerlo el profesor se enfada “Es así, haces lo que yo te mando”. Aun así matizan que depende del curso al que vayas.

Jornada de formación de delegados y delegadas de 2º ciclo de ESO y Bachillerato, diario de campo IES Madrid Sur, 20-01-12.

Que quien salga como delegado o delegada sea un “mal estudiante” no quiere decir nada de por sí; puede tener la confianza de sus compañeros y compañeras y no tiene por qué hacerlo mal. Lo problemático es que la elección de este puesto se tome tan poco en serio que se haga como una broma o para molestar. Pienso que por ello es necesario replantearse qué son y para qué sirven los delegados y las delegadas. Además de lo que ya he comentado sobre la necesidad de un espacio efectivo de diálogo y decisión para los grupos de estudiantes, sería conveniente revisar sus funciones de facto y lograr una coherencia en todos los grupos para que esta figura tenga valor para el alumnado.

3.3.3. Asuntos importantes en los que muchos no participan

En el apartado dedicado a los proyectos mencioné ya una idea que tiene una estrecha relación con lo que estoy analizando aquí y que voy a retomar; se trata del papel de los proyectos como vía principal para canalizar la participación. Me centraré en el proyecto de mediadores (Siglo XXI) o el equipo de convivencia (IES Madrid Sur) pues gestionan una cuestión principal en la vida de los centros: la convivencia.

Creo que este proyecto, si no se compensa con otras formas de participación en la convivencia para el resto del alumnado, tiene una cara y una cruz. Los programas de mediación suponen una forma de que haya alumnos y alumnas que participen en la convivencia en general y de manera fundamental en la gestión de conflictos. Esto tiene

unos claros beneficios sobre la convivencia y el bienestar del centro y del alumnado. Asimismo, a quienes participan en el proyecto les provee de unas oportunidades de formación y desarrollo personal muy notables. No obstante, si la gestión de los conflictos y la convivencia queda reducida a unos pocos, lo que sucede es que una gran mayoría no llega a recibir formación ni a participar de forma directa en la resolución de conflictos.

Cuando en las dos tutorías de discusión en el IES Madrid Sur y en el grupo de discusión de delegados y delegadas en el Siglo XXI pregunté sobre la participación de los alumnos y las alumnas del centro en la convivencia me respondieron con claridad que quienes se encargaban de eso eran las personas que eran mediadoras. No resultaba tan claro si los demás debían o podían participar en este tipo de asuntos. Aunque algún estudiante veía a las mediadoras y los mediadores como representantes del alumnado en la gestión de la convivencia, en realidad tampoco ejercen la función de representantes pues no hacen de portavoces ni llevan los puntos de vista de los demás. Más bien son los que cuentan con la formación y la legitimidad para participar de forma directa en la convivencia.

3.3.4. Valoración general de los retos y propuestas de acción

Desde la perspectiva de los procesos de participación propuesta en la introducción creo que podríamos resumir la participación del alumnado en los dos centros estudiados de la siguiente forma.

En primer lugar, los alumnos y las alumnas entran en procesos de diálogo en la enseñanza de las materias, aunque no siempre, pues la inercia y la diversidad de estilos docentes llevan a que no se puedan dar o no se den estos procesos. En segundo lugar, hay en general una falta de influencia en las tomas de decisiones, tanto a nivel del aula como a nivel del centro. Los principales espacios donde se pueden tomar decisiones y dialogar sobre la vida del centro y las aulas (los espacios de participación formal mediante delegados, delegadas y juntas) no son muy efectivos. En otros espacios sí que participan en la toma de decisiones, pero restringidas a ámbitos específicos de actividad a los que no acceden todos y todas (proyectos).

Desde otra perspectiva, la de la forma de participación (directa o representación), nos encontramos con que buena parte de los procesos de participación del alumnado se realizan a través de representantes. De este modo, muchas alumnas y

alumnos no llegan a tener una oportunidad formativa y de influencia en este sentido. Un modo de gobierno que se organiza exclusivamente mediante representación, tiende a favorecer a aquellos que son políticamente maduros (Fielding, 2012). Si la participación en asuntos fundamentales como la convivencia y los conflictos está restringida a una pequeña proporción del alumnado, existe el riesgo de que se genere una élite de estudiantes, académicamente hábiles, que tengan mayores posibilidades de formación y que disfruten del privilegio de la visibilidad (Hartas, 2011).

Como ya comenté en el apartado dedicado a los proyectos, esto es una tendencia y un riesgo posible, pero no tengo evidencia para afirmar que los dos centros que han participado en este estudio formen élites estudiantiles, e incluso hay algunas iniciativas, como el taller de negociación y conflictos implementado en 2º de ESO en el IES Madrid Sur, que irían en contra de esta tendencia.

Mi punto de vista es que se pueden poner en marcha ciertas iniciativas de acción y reflexión para superar los retos presentados. Una primera iniciativa, que ya he citado en varias ocasiones, sería asegurar que haya una estructura u órgano de base para el alumnado de cada clase. De esta forma todos los alumnos y todas las alumnas tendrían un espacio en el que participar de forma directa y aprender a participar. Si se ofrecen formas de participación para más estudiantes, sus beneficios llegarían a más estudiantes (Mager y Nowak, 2012). Además, se aseguraría que hubiese una comunicación y una coordinación entre las delegadas y los delegados y sus grupos para optimizar su representación y mejorar en general el funcionamiento de las juntas de delegados y delegadas. Hemos visto ejemplos en este mismo estudio de cómo realizar asambleas en tutoría o darles un sentido para que el grupo participe, dialogando, decidiendo y desarrollando acciones al nivel del centro y del aula. Quizás no se dan las condiciones para organizarla todas las semanas, pero sí con la suficiente frecuencia como para que cubra las necesidades de cada grupo.

Esta iniciativa debería ir acompañada de una reflexión común y una búsqueda de coherencia sobre lo que significa la figura del delegado o delegada. Si en cada clase funciona de una forma distinta, tiene papeles distintos y muchas veces se dedica a cuestiones que no redundan en un beneficio directo para los alumnos y las alumnas, es comprensible que no se lo tomen en serio y elijan a sus delegados y delegadas para molestar o “hacer la gracia”.

3.4. Barreras y dificultades percibidas para la participación del alumnado

Como se ha visto hasta ahora, hay algunos retos en el desarrollo de la participación del alumnado en los dos centros estudiados. Lo llamativo de estos retos es que muchas personas de los centros que piensan que la participación es algo positivo y que pretenden promoverla ven restricciones en sus posibilidades de acción y sienten que no saben ni pueden actuar de forma adecuada para lograrlo. Por estas razones, me planteé añadir en este estudio un análisis de lo que estudiantes y docentes de los dos centros perciben como dificultades o barreras para la participación del alumnado, que no por casualidad tienen relación con los retos presentados anteriormente.

Estas dificultades percibidas pueden agruparse en tres grandes bloques: barreras relacionadas con el alumnado, con el profesorado y barreras culturales/estructurales. Mientras que los dos primeros tipos de barreras han sido señaladas tanto por estudiantes como por docentes, las culturales/estructurales han sido presentadas sólo por docentes.

3.4.1. Barreras relacionadas con el alumnado y el profesorado

Estos dos primeros tipos de dificultades tienen que ver con características o formas de ser y comportarse que atribuyen a los alumnos y las alumnas de Secundaria y a los docentes. En la Figura 6 presento un conjunto descriptivo de las dificultades en estos dos bloques señaladas por estudiantes y docentes, y su posible relación.

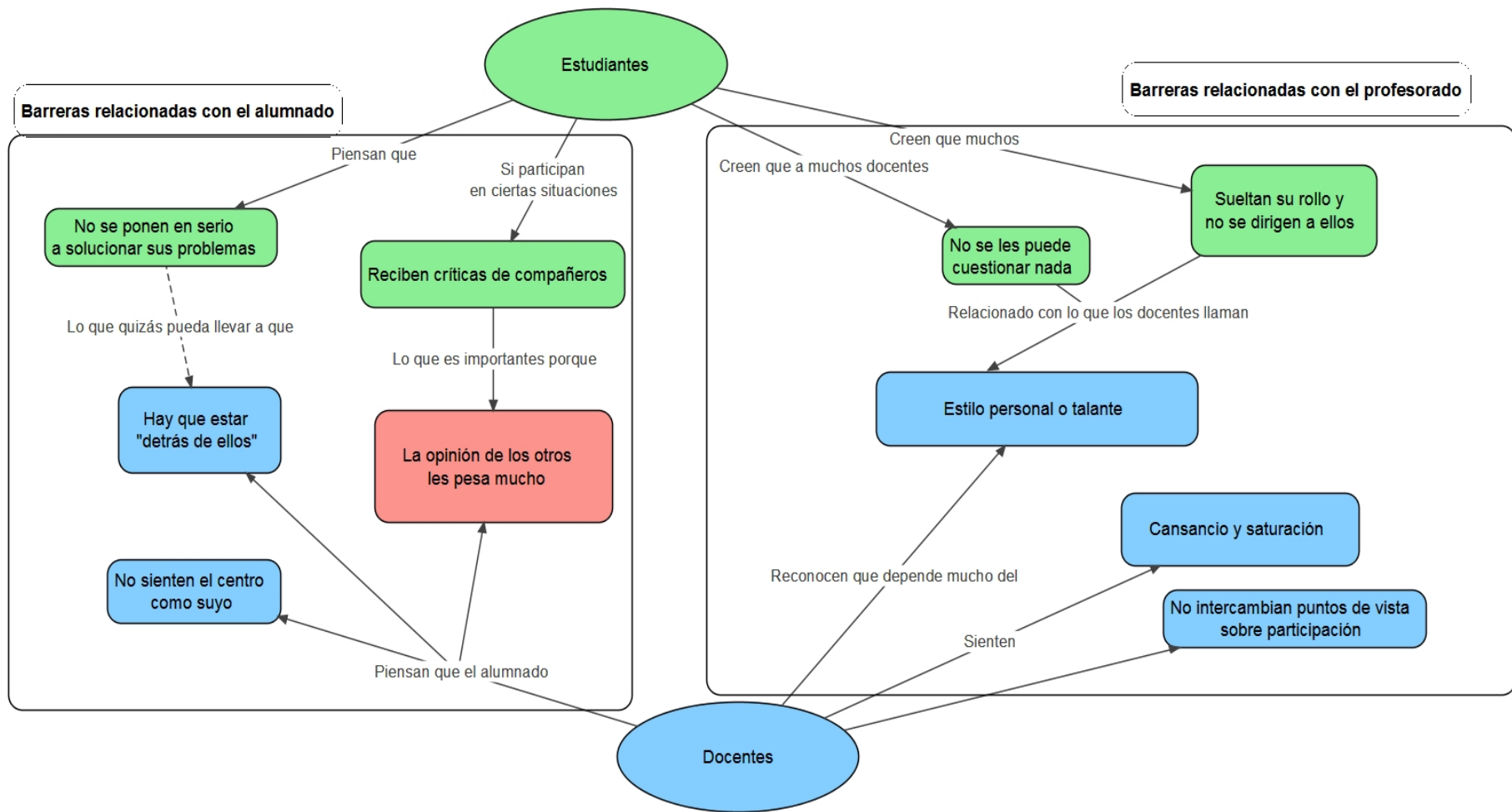


Figura 6: Descripción de las dificultades percibidas para la participación del alumnado relacionadas con el alumnado y el profesorado.

Docentes y estudiantes con respecto al alumnado

Como ya comenté cuando traté el tema de la iniciativa y guía del profesorado, hay estudiantes que sienten que no hay una voluntad de sus compañeras y compañeros para ponerse de acuerdo e intentar gestionar un conflicto o una decisión colectiva, aspecto sobre el que incide la opinión de esta alumna:

Nosotros sí podríamos solucionarlo, o sea, podríamos solucionarlo perfectamente si nos pusiéramos en plan, o sea, en plan, oye, vamos a solucionarlo. Pero como en ningún momento llegamos a ese punto de vamos a solucionarlo, sino que ella dice pues yo me quiero ir a no sé dónde, yo me quiero ir a no sé dónde, pues yo a no sé dónde... Entonces, claro, como en ningún momento se llega al punto de vamos a solucionarlo como personas, pues...

Mar, tutoría de discusión 3ºESO IES Madrid Sur, 30-04-13.

Quizás este tipo de comportamientos tenga relación con algunas opiniones que se han formado los docentes acerca de los alumnos. En los grupos de discusión con docentes varios expresaron que percibían cierta falta de interés o de responsabilidad por parte de los estudiantes para participar, tanto para tener iniciativas como para gestionar y apropiarse de lo que ya funciona. Veamos como ejemplo la opinión de estos dos docentes:

Yo sigo pensando que todavía les falta un toque de responsabilidad a los chavales. Que es lo que a mí me gustaría, que chavales ya de 4º de la ESO por ejemplo, que tomasen el ritmo de llevar las actividades, o dirigirlos, ¿no?

Nicolás, profesor de Artes/Educación Física, grupo de discusión 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Es verdad que los órganos de gobierno yo creo que ellos todavía no lo ven como algo suyo, como algo del centro, bueno tengo que ir una vez cada x a una reunión del Consejo Escolar, donde ellos apenas participan. Escuchan. Sólo si alguna vez hay algún tema que les concierne directamente. Últimamente ha sido el viaje de 4º o los exámenes de 2º de Bachillerato, sí que opinan. Pero si hablamos de la PGA, si hablamos de

aprobar las programaciones de extraescolares, lo mismo, escuchan, votan lo que consideran y que normalmente vota la mayoría y ya está, pero no lo acaban de hacer suyo.

Álvaro, profesor de Ciencias, grupo de discusión 1 IES Madrid Sur, 17-12-12.

Teniendo en cuenta esto, podemos concluir que hay un sentimiento compartido por docentes y estudiantes de que a estos últimos no les resulta fácil interesarse y ocuparse de llevar los asuntos colectivos. A esto debemos añadir dos dificultades más, que también tienen cierta relación. Primero nos encontramos con que algunos alumnos y alumnas decían que los compañeros y las compañeras, con sus críticas, coartan en muchas ocasiones que otros participen libremente, por ejemplo, a la hora de intervenir en clase para preguntar o pedir aclaraciones. Así se expresaba una alumna:

Y que estés todo el rato levantando la mano para intervenir y otros compañeros, ya está ahí la sabionda, que se calle, etcétera. Que estas cosas, que sí, que es intervenir, pero que muchas veces hay gente que no interviene por ese tipo de actitudes.

Elena, grupo de discusión delegados y delegadas Siglo XXI, 08-03-13

Además, tanto docentes como estudiantes reconocen que las críticas de los otros les echan para atrás, sobre todo en la adolescencia, una etapa en la que la opinión de los demás tiene un peso sustancial. Podemos verlo reflejado en la discusión de estos estudiantes:

Julio: me importa un pepino.

Leticia: ¿me importa un bledo? A estas edades, de tus compañeros, no. Será a ti porque...

Marta: puede ser a ti, pero hay mucha gente que no.

Alba: hombre, ya pero depende un poco, a ver, depende de quién te lo diga, eso es...fundamental, en cierto modo no es lo mismo que te lo diga tu amigo de siempre...a que te lo diga uno que...

Leticia: esto está claro pero...

Investigador: Leticia, tú qué quieres decir con eso de que a estas edades no te da lo mismo.

Leticia: qué a estas edades te importa bastante lo que opine la gente. Porque a lo mejor, yo que sé, pues o te hunde, o a lo mejor te hace sentir mejor.

Grupo de discusión delegados y delegadas Siglo XXI, 08-03-13.

Docentes y estudiantes con respecto al profesorado

Si hay un elemento sobre el que casi todos los participantes en los grupos de discusión y tutorías llamaron la atención, fue el hecho de que cómo actúe un profesor o una profesora puede dificultar o facilitar que sus estudiantes participen en sus clases. Los docentes consideran que lo que hagan, cómo se comporten y cómo se relacionen con sus estudiantes influye poderosamente en despertar su interés y su motivación por participar.

Yo creo que el profesor puede, o no, no sólo por la asignatura como dicen mis compañeros, sino también porque la persona...el talante, el clima que generes en una clase, puede potenciar o no, la participación.

Miguel, profesor de Ciencias, grupo de discusión Colegio Siglo XXI, 21-02-13

Tiene que haber antes algo que podríamos llamar el clima en la clase. Cómo enfocas tú tu actividad. Es decir, qué nivel de receptividad tienes tú ante sugerencias, propuestas, censuras... por parte de los chicos, qué rol les atribuyes a ellos y consecuentemente qué rol te atribuyes tú en esta especie de situación de liderazgo que es una clase.

Edgar, profesor de Humanidades, grupo de discusión 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Lo que se plantea acerca del estilo del docente es que la participación requiere de la ruptura con el rol tradicional que han tenido estos. Así se expresaba una profesora al respecto:

Es verdad que cuando dejas participar a los alumnos estás más expuesto, tienes que tratar fuera, tienes que tratar en otros ambientes y ya no es la figura del profesor que llega y suelta su teoría. Estás expuesto, y hay

profesores que esa exposición no les gusta, está claro, porque a veces es peligrosa (sonríe).

Ángela, profesora de Humanidades IES Madrid Sur, 21-02-13.

En relación con este rol, los alumnos y las alumnas expresaron malestar porque sienten que hay bastantes docentes a los que no se les puede hacer ningún tipo de cuestionamiento y que en sus clases no se preocupan por lo que piensan sus estudiantes. Este es un ejemplo de una intervención de una alumna sobre ello:

Hay profesores que si se lo dices mal no te hacen caso, pero si se lo dices bien y a través de un tutor y eso, te hacen un poco más de caso. Pero en la mayoría de los casos dicen, yo soy el profesor, soy el que da las clases, yo sé cómo darlas y las doy como quiera. Y no se fijan nunca si el que recibe las clases se siente bien con las clases o no, o se está enterando o no...les importa bastante poco.

Lorena, alumna, tutoría de discusión 4º ESO, 30-04-13.

Además de este tipo de reflexiones sobre el estilo o el talante de los docentes, hubo otras dos dificultades relacionadas con el profesorado que citaron distintos docentes. La primera es que sienten saturación por cuestiones como la responsabilidad sobre muchas actividades, el progresivo incremento de horas lectivas y la consecuente reducción de horas para preparar clases, actividades, corregir, coordinar proyectos, etcétera. La segunda tiene que ver con la falta de intercambio de puntos de vista e ideas con respecto a cómo promover la participación dentro de sus clases. Esto fue mencionado sólo en uno de los dos grupos de discusión de la siguiente forma:

Yo creo que nosotros tampoco hablamos sobre el tema de cómo en mi clase doy el clima de participación. Creo que entre los que estamos aquí tenemos un clima de participación bastante alto en nuestras clases, pero nunca con mis compañeros de este aula he llegado a debatir... ¿tú tienes un clima de participación?

Laura, profesora de Humanidades, grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Somos muy reservados respecto a lo que pasa en el aula. Yo a lo mejor si con ella tengo mucha relación pues le digo, ay he hecho no se qué actividad, pero también írselas dando...ay qué bien me ha salido esto... ¿no? Y cómo me funciona esto. De esas cosas no hablamos, igual que no hablamos de los fracasos, normalmente, ¿vale? He intentado hacer esta propuesta, y nadie me siguió. Eso normalmente los profesores no hablamos de eso. Que sería bastante bueno ¿no? Hablarlo, porque a lo mejor otro le da otro toque y esa propuesta sí sale adelante. Yo hablo desde luego por la gente que tengo más cercana, pero ni siquiera en el departamento hablamos sobre lo que hacemos, de actividades donde los alumnos participan. Lo hablamos en cuestiones muy concretitas.

Ángela, profesora de Humanidades, grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

3.4.2. Barreras Culturales/Estructurales

Las barreras culturales/estructurales fueron señaladas sólo por docentes. Los aspectos culturales que dificultarían la participación del alumnado tienen que ver con cómo concebimos y cómo funcionan la democracia y la participación en nuestra sociedad. Los aspectos estructurales se refieren a la forma en que está organizada la Educación Secundaria en nuestro país. En la Figura 7 presento una relación de las principales dificultades percibidas en este bloque.

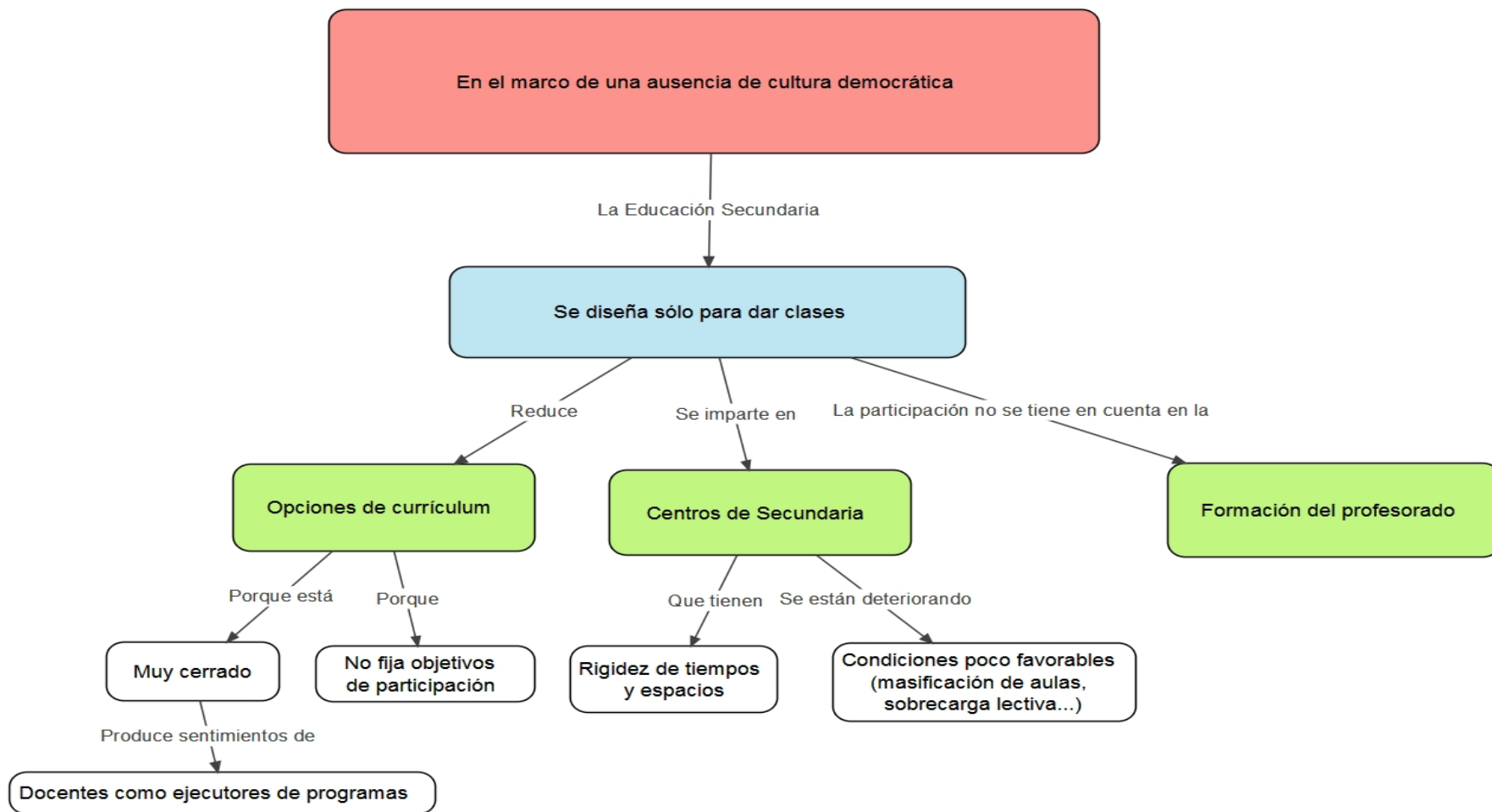


Figura 7: Descripción de las barreras o dificultades culturales/estructurales percibidas por el profesorado.

La participación del alumnado choca con una primera dificultad general, y es que estamos inmersos en una cultura en la que la participación no constituye un aspecto sustancial. Así lo expresa este profesor:

Es un tema social... claro, es que no participamos, pero no en el instituto, en la sociedad, o sea, nos dicen que cada 4 años metas un papelito y que te calles el resto del tiempo.

Álvaro, profesor de Ciencias, grupo de discusión de docentes 1 IES Madrid Sur, 17-12-12.

Nuestra dinámica social hace que la participación no resulte natural, lo que se ve incluso en el hecho de que la participación del propio profesorado en el centro y en los órganos de decisión pueda ser al final cosa de unos pocos, como se recalca en este diálogo:

Álvaro: Ya bueno, pero que pedimos participación pero es verdad que luego nosotros... en el claustro hablan 4 y siempre...

Esther: Todo el mundo a su bola...

Álvaro: Gente que no dice nada, no participa, no interviene, y es lo mismo, estás decidiendo sobre tu PGA, sobre tu programación, sobre tus cosas.

Grupo de discusión de docentes 1 IES Madrid Sur, 17-12-12.

En este contexto, la Educación Secundaria está organizada de modo que dificulta la participación del alumnado. Hay tres aspectos fundamentales sobre los que los profesores y las profesoras de nuestro estudio llamaron la atención. En primer lugar, un currículum muy cargado y cerrado, en el que no se contemplan objetivos de participación, reduce las posibilidades de tener centros participativos. Esta profesora nos comenta cómo, aunque los estudiantes muestren interés, no se pueden plantear cuestiones o profundizar en aspectos que vayan más allá de los objetivos marcados:

Yo eso lo veo...o sea, lo sufro, directamente lo sufro porque veo muchísimas veces que los alumnos tienen unos determinados intereses, que a veces los manifiestan, a veces les interesa un montón, les hablas un poquito, tratas un tema que no viene en el currículum, y ves que ellos ahí

se volcarían, y también desde la materia, pero no... Me parece realmente terrible.

*Angy, profesora de Humanidades, grupo de discusión de docentes
Colegio Siglo XXI, 21-02-13*

Además, la presión curricular crea a los docentes un sentimiento de ser meros ejecutores de programas cerrados e influye en que se acaben planteando muchas clases sin establecer apenas interacción con los estudiantes para poder cubrir el temario, como se dice respectivamente en las intervenciones de estas dos profesoras:

Los profesores qué participación vamos a enseñar, nos están comprimiendo poco a poco con la normativa, nos convertimos cada vez más en unos ejecutores de unos determinados programas, como si no tuviéramos capacidad para decidir y para diseñar realmente un currículum (xxx), es que no nos dejan margen.

*Angy, profesora de Humanidades, grupo de discusión de docentes
Colegio Siglo XXI, 21-02-13*

Porque es verdad que muchas veces intentas que ellos mismos vayan construyendo lo que les estás intentando enseñar, pero tardas el triple que si directamente se lo explicas, entonces es verdad que cuando te ves pillado de tiempo al final sueltas el rollo y ya participarán otro día.

*Esther, profesora de Lengua Extranjera, grupo de discusión de docentes
1 IES Madrid Sur, 17-12-12*

A este factor curricular, debemos añadir que los propios centros de Secundaria tienen cierta rigidez:

Este instituto funciona igual que otro que no tiene nada que ver con lo que hacemos, ni cómo trabajamos, ni con los alumnos que aquí vienen. Este o cualquier otro instituto tiene una estructura muy inflexible, de muy poco margen, lo que hacemos aquí se parece fundamentalmente a lo que hace otro instituto en Villanueva de la Serena o en Suances. Es igual. Las posibilidades de dar cabida a procesos distintos, a proyectos diferentes, a ideas originales, que te planteas que son más eficaces, no existen. No

existen. Porque es una estructura, fíjate, yo creo que lo menos lo menos flexible del sistema educativo son los centros. (...)

Al final aquí y en Villanueva de la Serena, se dan 30 horas en Secundaria y treinta y algo, en su caso, en Bachillerato. Y además con la misma estructura orgánica, y además con el mismo horario, o muy parecido, ¿no? Con una diferencia de minutos.

Edgar, profesor de Humanidades, grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13

Como nos pone de manifiesto este profesor, los márgenes de acción dentro de un centro de Educación Secundaria son reducidos. Por mucho que uno se esfuerce, hay unos horarios fijos que no pueden romperse, un mismo grupo de estudiantes tiene seis clases al día, con seis profesores distintos, y los docentes que dan clase a un mismo grupo no tienen apenas espacio para coordinarse. A esto debemos sumarle que las condiciones en las que se encuentran los centros son desfavorables por ejemplo al aumentar el número de estudiantes por clase y la carga lectiva de los docentes. En estas intervenciones de dos profesores podemos ver reflejado el problema de la falta de tiempo:

Willy: Yo creo que una de las dificultades que estamos teniendo últimamente es el tiempo. El tiempo. Cuando yo entré, hace 25 años, cualquier profesor tutor tenía bastantes horas, bueno, bastantes, nunca son suficientes, pero tenían horas, bastantes horas para poder hablar, poder observar, poder estar con tranquilidad, y poder disponer de... pues eso, tiempo para poder dar iniciativa a los chavales. (...)

Miguel: Llega un momento en que la comunicación es más abierta con los chavales, es casi que en el pasillo, en los momentos...

Willy: Claro...

Miguel: En los momentos esos que tanto cuestionan los compañeros, no andes por el pasillo... pues si es que es cuando se puede hablar con los chavales, y por los pasillos es cuando ellos pueden comunicarte las cosas.

Grupo de discusión de docentes Colegio Siglo XXI, 21-02-13

Hay un último aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de valorar la participación del alumnado, y es que como señalan muchos docentes, la formación docente es escasa en este sentido. Esto se refiere tanto a los contenidos formales que reciben como, según señalan estos dos profesores, a las propias experiencias de los docentes como educandos:

Es un poco caricatura ¿no? A lo mejor, lo que digo, pero...hay muchos profesores de Secundaria que después de ser estudiantes de Bachillerato y estudiantes de Universidad, pasan a ser profesores de Secundaria, y su ideario y su imaginario de lo que es dar clase, es dar clase a gente que está sentada atendiéndote y escuchando tu discurso sobre la materia que tengas que impartir... que eso es lo que han visto ellos hacer... y si me apuras, según la edad de los profesores, pues cuando estaban en el instituto.

Entrevista a Carlos, director IES Madrid Sur, junio de 2012.

Dar participación a los alumnos también es difícil. O sea, yo entiendo que nosotros somos adultos, tenemos una educación desde hace muchos años que era totalmente nula en ese sentido. (...) Entonces, dar participación a los alumnos, pues todavía está incipiente, pero creo que en este centro hay algo.

Entrevista a César, profesor de Ciencias IES Madrid Sur, 08-02-12.

En definitiva, la conclusión general que podemos extraer de las opiniones de los docentes de nuestro estudio es que piensan que la etapa de la Educación Secundaria no está estructurada de cara a favorecer objetivos democráticos en general y de participación del alumnado en particular. Como dice este profesor:

Quieren que nosotros vengamos a dar clase y nos vayamos y los alumnos vengan a recibirla y se vayan, y todo lo que sea un proceso más democrático, participativo y tal, pues no les interesa en los centros.

Álvaro, profesor de Ciencias, grupo de discusión de docentes 1 IES Madrid Sur, 17-12-12

3.5. La tensión sobre la transferencia de la responsabilidad y la participación guiada: el desajuste de expectativas como barrera

En la introducción a esta tesis reflexioné sobre el papel del profesorado en la participación en una comunidad educativa democrática. Por una parte, el profesorado es uno de los grupos que componen la comunidad y como tal tiene su voz y sus posicionamientos. Por otra parte, considerar la participación en la escuela desde la doble perspectiva del ejercicio y el aprendizaje hace que el profesorado tenga un papel importante a la hora de guiar y dar claves para aprender a participar de forma que permita la expresión de una voz y una posición autónoma del alumnado. Lograr un equilibrio en este aspecto es una labor complicada.

Mi planteamiento para este subapartado es que en los dos centros estudiados hay un desajuste entre lo que los alumnos y las alumnas hacen y piensan que pueden o deben hacer y lo que el profesorado espera y cómo se posiciona al respecto. Esto puede entenderse también como una barrera para la participación del alumnado, que incluyo en un apartado distinto porque no fue planteada como tal ni por docentes y ni por estudiantes.

Imaginemos una situación ideal. Los alumnos y las alumnas llegan con un bagaje de participación en Educación Primaria. Al incorporarse al instituto necesitan inicialmente de un impulso, un apoyo y una guía mayores del profesorado para participar. Según va pasando el tiempo, ganan autonomía, ya no sólo siguen las iniciativas docentes, sino que comienzan a proponer, a tener iniciativas, a dirigir su participación y a dialogar y decidir en conjunto con los otros grupos de la comunidad educativa. Se trataría de un proceso de andamiaje exitoso como el que podemos plantearnos para cualquier otro objetivo educativo.

Pero, ¿es esto así en los centros que he estudiado? Docentes y estudiantes me han planteado que la situación en sus centros no es esta. Hay profesores y profesoras que creen que sus estudiantes no terminan de hacerse protagonistas de su educación y de tomar las riendas de aquellas actividades en las que se implican. Como se refleja en las tres intervenciones siguientes, sienten que sus estudiantes no tienen iniciativa y que tienen que estar encima para que las cosas salgan adelante.

Queremos que los chicos también empiecen a compartir y sobre todo a difundir y al final sí que es verdad que les cuesta, les cuesta arrancar y les

cuesta hacerlo suyo. Pues eso, si no estamos detrás de ellos les cuesta participar, es mi punto de vista.

Esther, profesora de Lengua Extranjera, grupo de discusión de docentes 1 IES Madrid Sur, 17-12-12.

Es verdad que yo creo que ahí no hay capacidad por su parte de una propuesta y de una dirección, hay que dárselo desde arriba...y luego pues entran de diferente manera.

Ángela, profesora de Humanidades, grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Añadiría el punto de que lo que le falta, yo creo, a este centro, o a muchos centros seguramente, es que ellos no dirigen [refiriéndose a los estudiantes]. La forma de estar en la vida del centro, los programas, los proyectos, en los que siempre tiene que haber algún profesor o adulto que sea el que dirige, y luego ya participan pero porque alguien le dice que hay elección ¿no? Les cuesta un poco ser los que proponen cosas.

Nicolás, profesor de Artes/Educación Física, grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Los alumnos y las alumnas, en el caso del IES Madrid Sur, me ofrecieron una visión coherente con esta idea. En una de las tutorías que organicé, me transmitieron la idea de que el deber del profesorado es pedirles su opinión sobre los temas que les afectan y tenerla en cuenta o no a la hora de tomar las decisiones. Visto así, como nos dice este alumno su papel sería el de esperar y ser consultados:

Ernesto: pues en alguna opinión que quiera tomar el instituto, pues que le pregunten también a los alumnos si les parece bien, que no la tomen así porque sí. Más que nada, a ver qué dicen ellos de cualquier opinión, cambio de horario... o alguna cosa de esas...

Investigador: Vale, o sea, tú dices de cosas de funcionamiento del centro, de organización, de horarios, fechas... y ese tipo de cosas...

Ernesto: sí...

Investigador: tenéis voz... ¿y por qué?

Ernesto: porque pasamos aquí 6 horas al día, y algo de derecho tendremos. Aunque no podamos decir más que nada nuestra opinión.

Investigador: O sea, no que decidáis, sino que deis vuestra opinión.

Ernesto: claro, y si luego cambian de opinión por lo que digamos, o siguen pensando lo mismo...bueno, pero por lo menos que sepan lo que queremos.

Tutoría de discusión 4ºESO IES Madrid Sur, 30-04-13.

En la tutoría con el grupo de 3º ESO, algunos estudiantes, refiriéndose al conflicto planteado sobre el viaje de fin de curso, parecían sentir que el papel del docente como mediador/organizador de sus actividades es necesario porque puede hacer que los compañeros y las compañeras se tomen en serio los asuntos e intenten llegar a acuerdos, algo difícil sin esta guía. Así se expresaban:

Investigador: ¿Haría falta alguna mediación de algún profesor?

Jaime: sí, seguramente...

Mar: sí, porque si no... cada uno va a decir lo que le dé la gana.

Tutoría de discusión 3º ESO IES Madrid Sur, 30-04-13

¿Cómo enfrentarse a esta situación? ¿De qué formas sería posible acercarnos a ese ideal del que hablábamos? Las reflexiones planteadas por quienes participaron en los grupos de discusión docente eran diversas, no había un consenso sobre cómo transferir la responsabilidad. Vamos a ver tres ejemplos.

Camino, profesora de Artes/Educación Física del Madrid Sur, planteaba que hay que dotar de las herramientas necesarias a los estudiantes para que se organicen y sean autónomos, pero es necesario siempre dar apoyo e impulsarles para sacar adelante sus proyectos si fallan:

Les damos las herramientas para que se organicen, y seguramente cuando tienen la educación, o el bagaje educativo necesario, sí que lo hacen. Es verdad que otras veces dirigimos demasiado hasta el último minuto antes del examen final que les da la entrada en la universidad, pero no sé...yo creo que necesitan tener por detrás al menos algo que si fallan, o si ese día no les apetece seguir, alguien les diga, bueno, pero esto sigue. Esto sigue, no pasa nada, seguimos.

Grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Ángela, profesora de Humanidades del IES Madrid Sur, plantea la necesidad de tomar una postura menos directiva con el alumnado.

Si no, se les junta, esto lo vais a llevar vosotros, y a ver qué pasa. Tenemos una responsabilidad cuando estamos dirigiendo y marcando demasiado, que a lo mejor se debería...bueno, yo te voy a abrir los medios y ahora a ver cómo funcionas tú solo ¿no? Entonces yo creo que es una cuestión educativa, y que además ahora mismo la sociedad está así, nos pasa con nuestros hijos...vamos marcando demasiado el camino. Decimos, no lo hace, pero no va a surgir así de la nada, es darles los medios y decir aquí lo tenéis, organizado. Siempre, si seguimos nosotros por detrás, hago las llamadas tal...es mucho más cómodo no hacerlo.

Grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13.

Por último, Willy, profesor de Artes/Educación Física del Colegio Siglo XXI, considera que a los alumnos y las alumnas de 1º y 2º de ESO es necesario guiarles y ofrecerles posibilidades de acción, mientras que a los de 3º y 4º se les debe dejar que se organicen más por su cuenta y tomen sus iniciativas.

Posiblemente sea porque en 1º y 2º la actividad que más les motiva es algo que les ofrecemos nosotros. Y en cambio en 3º y 4º, lo que les motiva es algo que deciden ellos. O sea, yo no les he visto tan motivados como el día de las flores. Es que se han pasado dos semanas haciendo las flores como locos, y cuando lo del café teatro igual, se pasan mes y medio dos meses preparándolo y echando horas y haciendo no sé qué, reuniones. Bueno pues son cosas que les interesan, y cosas que deciden ellos. Ahí ya, nosotros en parte lo que tenemos que hacer es apoyar ciertas actividades que puedan proponer ellos pero no tanto el decirles 'vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro', porque ahí tenemos poca salida. (...)

A lo mejor habría que dar el paso a que, muchas veces lo hemos comentado en las reuniones, lo he comentado yo, que yo creo que nos

equivocamos en seguir manteniendo con los chavales mayores la misma dinámica que con el resto, porque no puede ser. No funciona.

Grupo de discusión de docentes Colegio Siglo XXI, 21-02-13.

Lo dicho hasta ahora sobre la participación guiada podría resultar poco alentador: según los docentes sus estudiantes no tienen iniciativa y entre el profesorado no hay una idea clara sobre cómo transferir la responsabilidad y la autonomía en los temas de participación. Sin embargo, hay una percepción entre el profesorado del IES Madrid Sur que es necesario traer a colación aquí ya que nos da una idea algo distinta. Parece que, cuando entran al instituto, entre el alumnado hay formas de situarse muy distintas con respecto a la participación. Así lo explicaban docentes en uno de los grupos de discusión:

Cris: sí, hay coles de los que vienen con más, que tienen más hábito de participación en actividades del mismo colegio, y cuando llegan a este instituto las reclaman. En algunos colegios, en determinados.

Edgar: Puedes adivinar cómo los chavales de 1º..., de dónde vienen, el primer día de clase. No es que vengan unos mejor que otros, no tiene nada que ver con eso, sino que están acostumbrados a funcionar en climas distintos ¿no? Reclaman, 'vamos a discutirlo en la asamblea, pues no lo veo, pues asumo lo que tengo que hacer', mientras que otros están acostumbrados a 'lo importante es que la materia se dé y que yo saque buenas notas', es fácil de identificar.

(...)

Laura: Creo que ellos, al ser tan participativos y criticar todo y valorar todo, son muy exigentes con lo que tienen en el instituto, y valoran en exceso, incluso en defecto, muchas cosas. Dan por hecho otras cosas que a lo mejor en otros institutos no lo ven, y como tienen ese bagaje de crítica y reflexión son muy exigentes con los profesores. Eso me llama la atención. Yo que vengo de otros centros me llama la atención eso.

Ángela: Sí, eso lo hemos comentado alguna vez las dos.

[Posteriormente me aclararon que se referían principalmente al CEIP Palomeras Bajas]

Grupo de discusión de docentes 2 IES Madrid Sur, 21-02-13

Esto no hace sino abrir nuevas cuestiones sobre las que habría que indagar: ¿Cómo viven quienes vienen del colegio con hábitos participativos el cambio a una dinámica en Secundaria que no siempre permite practicar esos hábitos? ¿Son los mismos estudiantes los que al principio exigen que los que luego no tienen iniciativa y se dedican a seguir y ser consultados? Si es así, ¿cómo es el proceso por el que esto se produce?

Lo que parece claro es que el equilibrio entre la participación autónoma y la participación guiada es complejo y que un desajuste entre lo que docentes y estudiantes piensan a este respecto puede plantearse como una barrera para la participación del alumnado.

3.6. Revisión del informe por parte del personal de los centros

Antes de cerrar el apartado de resultados incluyo la revisión de los informes por parte del personal de los centros. En general la recepción del informe fue positiva y no surgió la necesidad de realizar cambios. Aquí voy a mencionar los aspectos principales que se trataron en las discusiones.

La reunión con el Colegio Siglo XXI (24-04-14) coincidió con un Claustro, por lo que estuvieron presentes la mayor parte de los docentes, tanto de Secundaria como de Infantil y Primaria. Bastantes personas mostraron su acuerdo con las cuestiones que se planteaban en el informe. Dos o tres personas dijeron que no se sentían identificadas con la idea de que hubiese “clases tradicionales” en el centro, algo con lo que otras no estaban de acuerdo. De hecho, una profesora remarcó que esta visión externa servía para la autoevaluación y que en vez de intentar justificarse había que reflexionar y discutir sobre ello. También dialogamos sobre la necesidad de enseñar qué significa representar y ser representado y de la importancia del sentido de pertenencia para un centro escolar.

La reunión en el IES Madrid Sur (20-05-14) tuvo lugar a séptima hora. Los docentes que acudieron estuvieron de acuerdo con los contenidos del informe, tanto con los aspectos más positivos como con la parte de los retos. Señalaron que en Educación Secundaria la participación parecía fácil y factible en todos los “temas periféricos”, pero que en las cuestiones centrales de qué o cómo aprender el sistema tenía un “hueso duro de roer”.

Un profesor (que tenía un cargo de jefe de estudios en ese momento), señaló que había algunas cuestiones del informe que le habían sorprendido e interesado porque no

las había pensado desde esa perspectiva. Uno de ellos era el de la posible formación de “élites”, aspecto sobre el que discutimos bastante y en el que concluyeron que convenía “democratizar la formación” en convivencia.

En la reunión propusieron aprovechar que estaban elaborando un nuevo proyecto de dirección con una nueva directora y que tenían que cambiar el plan de acción tutorial, para incluir algunas de estas cuestiones. Hablaron de la necesidad de fijar una asamblea mensual en cada clase, al igual que se convoca todos los meses la asamblea de delegados, y de vincularlo con una idea general de “aprender a participar”.

4. Conclusiones del Estudio 2

El objetivo general de este estudio era el de ofrecer una respuesta basada en la práctica a la pregunta de ¿cómo se puede organizar y promover la participación del alumnado en Educación Secundaria? Como hemos visto, los dos centros estudiados valoran positivamente la participación, presentan algunos elementos particulares encaminados a tal fin y promueven los mecanismos que existen formalmente, aunque surgen retos en los procesos participativos sobre los cuales tienen bastante conciencia.

Con respecto a los elementos de participación encontrados, podemos destacar cuatro. En primer lugar, vimos cómo había docentes que utilizan sus horas de tutoría como espacios para gestionar los asuntos colectivos e individuales que afectan a la clase. Estas tutorías siguen en algunos casos el formato de una asamblea, mientras que en otros no se sigue esta estructura ni se utiliza este nombre, pero los alumnos y las alumnas fijan la agenda y tienen un peso central en la toma de decisiones. Los temas que se pueden tratar en estas tutorías son por ejemplo la elaboración de normas de la clase o la gestión de conflictos.

En segundo lugar, se emplean métodos de enseñanza activa, que generan dinámicas de diálogo entre docentes y estudiantes. Hay docentes que utilizan puntualmente algunas metodologías participativas, en las que además del diálogo es necesaria la toma de decisiones por parte del alumnado sobre el proceso de aprendizaje y los contenidos, pero esto no está reconocido en los documentos y no supone un eje común de acción en los centros. En el IES Madrid Sur es destacable el empleo de los grupos interactivos en los cursos de 1º y 2º de ESO, por ser una forma de organización del aula que multiplica los procesos de diálogo e interacción entre los estudiantes y entre estos con personas de fuera del aula. Los grupos interactivos, surgidos en el

contexto de las comunidades de aprendizaje, favorecen que entren más voces en el aula y que los alumnos y las alumnas se sientan responsables de su propio aprendizaje (Elboj y Niemelä, 2010; Elboj et al., 2006; Valls y Kyriakides, 2013). En el caso del IES Madrid Sur las personas voluntarias son estudiantes de 4º de ESO, lo que favorece su sentido de responsabilidad y colaboración con el centro.

En tercer lugar, en los dos centros hay un intento de promover los órganos y figuras de participación formal (delegados y delegadas y su junta y representantes en el Consejo Escolar). Como se trata de elementos regulados desde la legislación y relativamente conocidos, la descripción de estos mecanismos en el apartado de resultados no fue extensa.

Por último, una de las vías principales que utilizan los dos centros para canalizar la participación del alumnado son los proyectos. Generalmente los proyectos se desarrollan fuera de los contenidos curriculares propios de las materias, por lo que la participación de los alumnos y las alumnas es voluntaria, realizándose incluso, en algunos casos, un proceso de selección por parte de docentes y/o estudiantes. Los proyectos constituyen una forma de generar un vínculo de los estudiantes con el centro y suponen su inclusión en espacios de diálogo y la realización de acciones. La toma de decisiones en las que influyen los estudiantes suelen estar orientadas al ámbito específico de actividad del proyecto.

Los elementos de participación analizados presentan una serie de retos en su funcionamiento en los dos centros. Los métodos de enseñanza activa se contraponen con el uso frecuente de “clases tradicionales”, unidireccionales, en las que el docente habla y los alumnos y las alumnas no influyen apenas en el curso de la clase. Dichas “clases tradicionales” responden a dos razones distintas. Por un lado, la diversidad existente entre el profesorado incluye a personas cuyo estilo docente se corresponde con el de este tipo de clases. Por otro lado, hay docentes que tienen preferencia por otros métodos pero cuando se ven apurados por el tiempo para dar los contenidos optan por clases magistrales en las que explican el temario lo más rápido que pueden.

Las figuras y estructuras de participación del alumnado presentan una serie de limitaciones que hace que no terminen de ser medios efectivos para canalizar la voz del alumnado. La figura del delegado está desvalorizada por parte de los estudiantes, lo que se expresa en que no se toman en serio su elección y en muchas ocasiones eligen a compañeros y compañeras con la intención de molestarles. Esto puede tener relación

con el hecho de que reciben un trato muy distinto por parte del profesorado; muchas veces los delegados y las delegadas tienen poca repercusión y cumplen funciones que no tienen interés para la representación de un grupo. Además, no existe un órgano de base para el alumnado, lo que dificulta la comunicación entre representantes y representados y hace que las juntas sean percibidas como ineficaces por los estudiantes. Esta carencia de un espacio de base hace que la mayor parte de los alumnos y las alumnas no tengan experiencia de participación directa en muchas cuestiones.

La participación mediante proyectos es adecuada para generar un vínculo con el centro y para implicar al alumnado en espacios de diálogo, toma de decisiones y acción. Sin embargo, tiene el inconveniente de que no garantiza la implicación de todo el alumnado. Por esta razón, si hay algún asunto importante cuya gestión depende de unos pocos, normalmente más entusiastas y con capacidades, existe el riesgo de la formación de élites de estudiantes (Mager y Nowak, 2012).

Puse como ejemplo para el peligro de generación de élites el equipo de convivencia (IES Madrid Sur) y el programa de mediación (Siglo XXI), ya que se encargan de un asunto central en la vida de los centros y un ingrediente necesario de la formación ciudadana. Una convivencia gestionada por dos o tres estudiantes de cada clase, que son los que participan en resolver los conflictos y los únicos que reciben formación y, con ello, los que desarrollan los conocimientos y las habilidades necesarias, deja de lado la formación y la posibilidad de los demás estudiantes de participar en este asunto.

Es indudable que los programas de mediación entre pares (con sus variantes) tienen beneficios directos para la convivencia y la actividad de los centros, tanto por lo que dicen las investigaciones al respecto (e.g., del Barrio et al., 2011; Cowie et al., 2002; Johnson y Johnson, 1996; Kane et al., 2007, capítulo 5) como por la experiencia relatada desde los centros de este estudio. Asimismo, constituye un modo de promover la voz del alumnado como estamento y de democratizar la gestión de la convivencia. El problema puede surgir cuando esta es la única vía del alumnado para participar en la convivencia, pues se convierte en una cuestión que se delega en unas pocas personas que reciben una formación social, interpersonal y emocional de gran valor y desarrollan capacidades para articular mejor sus puntos de vista y hacerse más visibles.

Resaltar este riesgo no implica afirmar que estas valiosas vías de acción deban ser eliminadas ni que se evite que salgan alumnos y alumnas con gran experiencia y

formación en esta área. Quizás convendría combinar estos sistemas de intervención con otras medidas que lleguen a más estudiantes y les permitan aprender y ejercitar la participación en la convivencia. Se podría introducir una figura de mediador rotativa e integrar la formación en conflictos en el currículum (Stevahn, 2004). Como ejemplo de integración en el currículum, en el caso del IES Madrid Sur vimos un programa que extendió la formación práctica en conflictos y negociación a todos los grupos de 2º de ESO.

Por otra parte, este estudio tenía también el objetivo de reflexionar sobre las dificultades para la participación del alumnado. Docentes y estudiantes de los dos centros percibían barreras relacionadas con el alumnado, relacionadas con el profesorado y barreras culturales/estructurales (estas últimas fueron identificadas sólo por docentes). Gran parte de las barreras comentadas en los resultados han sido delimitadas también en la investigación. Veamos algunas de ellas.

La presión curricular constituye sin duda una de las barreras principales. En coherencia con las dificultades señaladas por los docentes de los dos centros, se ha argumentado que el currículum está cargado y resulta muy difícil salirse de lo prescrito para atender a los intereses y perspectivas del alumnado (Guérin et al., 2013; Morrow, 1999). Esto repercute en que el personal de los centros subordine la participación a la tarea principal de cubrir los contenidos curriculares marcados (Guérin et al., 2013; Rowe, 2003), en que destaquen la influencia de las evaluaciones y pruebas externas en su práctica de clase (Hulme et al., 2011) y en que, como comentaba una profesora del estudio, algunos se sientan “ejecutores de determinados programas”. En el nivel político y legislativo se declara la importancia de la participación pero no se dan los tiempos ni los espacios necesarios (Santos Guerra, 2007). De este modo, el énfasis creciente en la obtención de resultados cuantificables y la estandarización, consecuencia del auge de las políticas neoliberales en educación (e.g., Beane, 2002; Bridges y Jonathan, 2002; Torres, 2007), supone un riesgo para los procesos de participación en la escuela.

Otra barrera importante para la participación procede de la formación del profesorado. Si se desea tener un sistema educativo democrático se debe dar una experiencia formativa coherente (Harber y Serf, 2006) e incluir los contenidos y las competencias necesarias (Guérin et al., 2013). Posiblemente esta sea una manera de transformar la idea que las profesoras y los profesores tienen acerca de la participación. En este estudio, distintas personas, tanto docentes como estudiantes, comentaron que el

estilo docente es algo que puede facilitar o dificultar la participación del alumnado. Las investigaciones indican que hay una proporción elevada de docentes que consideran la participación como algo externo a los procesos centrales de enseñanza y aprendizaje del aula (Hulme et al., 2011; Rowe, 2003) e incluso hay quienes sienten que el incremento de la participación del alumnado es algo amenazante (Devine, 2002).

La escuela no puede pensarse al margen de la sociedad en la que está inmersa. Por eso no podemos analizar la participación en la escuela sin tener en cuenta el contexto social en el que se produce y el papel que tiene la participación en él. Como han puesto de manifiesto algunos docentes del estudio, una dinámica social que no favorece la participación hace que incluso entre el profesorado la participación sea cosa de pocas personas. En consecuencia, generar procesos participativos con el alumnado no resulta sencillo.

Además de reflexionar sobre cómo fomentar la participación del alumnado y sobre sus dificultades, en los resultados traté brevemente la cuestión del papel docente para guiar la participación. Lo comentado a este respecto está limitado, pues requeriría de desarrollar más los motivos y argumentos de los docentes, considerar sus declaraciones en contraste con la visión de estudiantes y sobre todo relacionarlo con ejemplos concretos. No obstante, puedo apuntar que parece claro que hay estudiantes que consideran necesario que haya una guía y una orientación por parte de los docentes; lo que no está claro es hasta dónde debe llegar esta guía y cómo se debe ir transfiriendo la responsabilidad, y puede que el desajuste entre lo que piensan y sientan estudiantes con respecto a esto sea una barrera. Una línea futura de investigación podría ser realizar un seguimiento más sistemático durante varios cursos de algún grupo de estudiantes para conocer cómo es el proceso dialéctico entre su forma de actuar, sus hábitos de participación y la dinámica con la que se van encontrando.

En lo que se refiere a las limitaciones del estudio, hay una principal. La participación es un proceso social, en el que la comunicación juega un papel esencial. Utilizar grabaciones de audio para el registro de algunas situaciones habría facilitado y/o mejorado en buena medida los análisis y las conclusiones. Por ejemplo, a la hora de enfrentarme a los métodos de enseñanza activa, habría sido adecuado disponer de una técnica más afinada para registrar y analizar los procesos de diálogo y las interacciones.

A modo de cierre, considero que este estudio aporta un análisis de prácticas participativas específicas y una concreción de dificultades que pueden ayudarnos a

reflexionar sobre la organización y las condiciones de la escuela de cara a promover procesos de participación del alumnado.

SECCIÓN 3

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

“Es que en muchos institutos se debería hacer caso a los estudiantes, porque es como una parte secundaria del centro, cuando en realidad, sin alumnos no habría centro...”

Lorena, alumna de 4º de ESO del IES Madrid Sur

Las palabras de Lorena, aludiendo a una verdad de Perogrullo, llaman la atención sobre una cuestión fundamental. Las personas que se están formando en nuestras escuelas, que son ciudadanas y ciudadanos con deberes y derechos y que viven en un sistema denominado formalmente como democrático, pasan 10 años o más en instituciones que van a marcar profundamente su vida presente y futura sin poder ejercer ningún tipo de control y sin tomar decisiones que vayan más allá de las optativas e itinerarios que quieren o pueden seguir personalmente. ¿Es esta la escuela que queremos para una sociedad democrática?

En esta tesis he asumido como punto de partida que si la democracia constituye un modo de vida y no sólo un conjunto de garantías formales, debemos trasladar su organización y sus valores a todas las esferas e instituciones de la vida social y política (Dewey, 1916/2004, 1927/2004). La escuela es sin duda una de las instituciones fundamentales de nuestra sociedad y, por ello, no podemos conformarnos con una escuela fundada sobre la lógica organizativa de un sistema industrial y elitista (Robinson, 2010; Tedesco, 2012). Debemos trabajar para conseguir una escuela más democrática, en la que se promuevan y se escuchen las voces de todas las personas y en la que quienes están recibiendo su educación básica participen para construir un proyecto individual y colectivo en la vida de su centro.

Además, he asumido que la mejor forma de aprender la democracia y la participación es a través de la práctica y de la inmersión en prácticas democráticas. A participar se aprende participando, lo que equivale a la vieja idea de que se “aprende haciendo” (Eurydice, 2005, 2012; Feito, 2010; Hart, 1992; Martínez Bonafé, 2003; entre otros).

Estas dos asunciones conllevan una doble vertiente de la participación del alumnado: la escuela es un espacio de aprendizaje y ejercicio de la participación. Entendida de esta forma, la participación del alumnado es deseable porque constituye a la vez un medio y un fin en sí mismo. Por esta razón, prefiero hablar de “educar en democracia” (Fielding, 2007) para dar una idea de que es necesario educar desde dentro de la democracia, siguiendo una lógica democrática y participativa que nos permita

tener una escuela acorde con nuestros ideales y que se convierta en un vía privilegiada para el aprendizaje y la transmisión de los mismos.

A partir de estas asunciones he realizado una revisión de la situación de la participación en la escuela. Tenemos buenas razones de distinto tipo -instrumentales e intrínsecas- para considerar que el debate sobre la participación y la democracia en la escuela es relevante. Una muestra de ello es su presencia en muchas políticas, legislaciones y documentos guía establecidos a nivel europeo, y también en tradiciones y modelos de escuela en los que se están llevando a la práctica. Sin embargo, nos encontramos con que numerosas investigaciones de distintos países han señalado que los procesos de participación en la escuela son escasos (e.g., Alderson, 2010; McCluskey et al., 2013; Pagoni, 2009; Pedro y Pereira, 2010; Thornberg y Elvstrand, 2012). Existen una serie de barreras que hacen que la participación en la escuela esté restringida, entre las cuales se encuentran que, incluso docentes que piensan que sus estudiantes deberían tener voz en las clases y en el centro, no tienen muy claro lo que esto significa en la práctica (Rowe, 2003). Ante esta situación, me planteé la necesidad de llevar a cabo una investigación que intentase dar posibles respuestas a la pregunta de cómo se puede organizar y promover la participación del alumnado en la escuela. Así, esta tesis intenta indagar, mediante un intercambio constante entre el análisis teórico y los estudios empíricos, sobre qué implica en la práctica de la escuela que los alumnos y las alumnas participen. Con ello, esta tesis es también un intento de reflexionar sobre el propio significado de la participación del alumnado en la escuela.

Al especificar los objetivos de la tesis, señalé que consideraba relevante investigar sobre la práctica de la escuela a fin de contribuir a tres ámbitos: a) para enriquecer el debate teórico sobre ciudadanía, democracia y participación en la escuela, b) para ayudar en la propuesta de políticas y legislaciones educativas sobre el tema y c) para enriquecer la práctica docente sobre el tema.

En lo que sigue voy a valorar el trabajo de esta tesis, sus implicaciones y sus limitaciones, utilizando estos tres grandes ámbitos como eje vertebrador.

Con respecto a las implicaciones teóricas de la tesis, considero que tanto el trabajo de la introducción como el de los estudios empíricos realizan aportaciones al debate teórico sobre la participación. A pesar de que hay numerosos estudios y propuestas de definición de la participación y la democracia en la escuela, creo que no se puede hablar de la existencia de un marco teórico definido y delimitado como tal. Lo

que es común a gran parte de las definiciones de participación en la escuela, en general, y de participación del alumnado, en particular, es el aspecto de la intervención activa en la toma de decisiones (e.g., Apple y Beane, 1997; Mager y Nowak, 2012; Santos Guerra, 2007; Trafford, 2008). Mi definición de partida de la participación hacía énfasis sólo en la toma de decisiones, tomando como referente las palabras de Santos Guerra (2007) de que participar en la escuela es “una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula” (p. 12). Además de esto, utilicé una serie de conceptos complementarios (niveles y contextos de participación, regulación y forma de participación) para pensar y organizar el trabajo empírico. El propio Santos Guerra (2007) reconoce un papel de intervención en las acciones, pero ese aspecto no lo tuve tan en cuenta en un primer momento.

Posteriormente, a raíz del trabajo de campo en Secundaria, y recuperando los análisis sobre el estudio de Primaria, tuve que hacer frente a cierta complejidad y ambigüedad en lo que observaba, por lo que fue necesario hacer una propuesta más amplia. Consideré la idea de que participar implica ser protagonistas de la realidad que se vive (Santos Guerra, 2007), una cuestión muy recalcada por los profesores y las profesoras en los grupos de discusión del Estudio de Secundaria. Este protagonismo supone dotar a la participación de un sentido, de un *para qué*. La propuesta teórica de mirar la participación como procesos de diálogo, toma de decisiones y acción es una manera de concretarla en prácticas visibles. Aunque puede parecer que hago una propuesta lineal de relación entre estos tres procesos, es innegable que están imbricados, son interdependientes y por eso en la práctica son más complejos.

Creo que la propuesta de estos tres procesos es una aportación original de este trabajo por tres razones. Primero, si bien estos tres procesos pueden encontrarse dispersos en la literatura sobre participación y democracia en la escuela, no he conocido ningún trabajo en el que se incluyesen y se pusiesen los tres en relación directa y explícita. Segundo, la inclusión del diálogo como un proceso con entidad propia, menos frecuente que la de la toma de decisiones y de las acciones, sirve para dar un peso central a la expresión e intercambio de ideas y puntos de vista necesarios para gestionar democráticamente la vida colectiva e individual. Tercero, añadir las acciones sirve para recalcar que las decisiones deben traducirse en efectos sobre la vida de los centros y también para señalar que, incluso cuando no se haya participado en el diálogo previo y

en la toma de decisiones, tomar parte en las actividades y propuestas que se llevan a cabo supone tener un cierto protagonismo y una vinculación con el centro.

Continuando con la valoración del enfoque teórico de la tesis y sus implicaciones, quiero señalar como última fortaleza la vinculación y la conexión entre el marco conceptual, el enfoque epistemológico y la aproximación metodológica. He comentado en muchas ocasiones a lo largo de la tesis que la democracia y la participación son algo abierto, en constante proceso de construcción y definición. Por esta razón, he desarrollado un marco conceptual global, dinámico y abierto, que no está operativizado en indicadores concretos y cerrados. El método seleccionado para los estudios empíricos, el estudio cualitativo de casos, ofrecía la flexibilidad necesaria para responder a un problema tan abierto. Además, el pragmatismo ofrece un sustento epistemológico para afrontar el reto teórico y metodológico, al ser un sistema filosófico que reconoce el papel de los valores en la investigación y que fundamenta la apertura y el carácter social, situado y contingente del conocimiento, manteniendo asimismo la necesidad de ser rigurosos, sistemáticos y dar cuenta de los métodos que se siguen para alcanzarlo.

Frente a una aproximación tan global y dinámica a la participación del alumnado se puede aducir aquel refrán de que “quien mucho abarca, poco aprieta”. En efecto, la contrapartida al trabajo teórico y empírico de esta tesis es que incluye muchos aspectos, por lo que algunos sólo están perfilados y no los analizo en profundidad. Los conceptos teóricos no están delimitados estrictamente y en los estudios empíricos no han sido detallados a partir de indicadores concretos. Es una cuestión crítica de la que soy consciente.

No obstante, creo que hay dos razones para restar peso a esta crítica. La primera, que ya ha sido esbozada en el párrafo anterior, es que la democracia y la participación son esencialmente cambiantes y están en proceso continuo de construcción y negociación. La participación es, por definición, un concepto muy escurridizo, por lo que no es extraño, ni negativo, que haya acepciones y visiones tan diversas (se puede ver un ejemplo de análisis de usos múltiples de la participación del alumnado en Thomson y Holdsworth, 2003). Más aún, social y políticamente hay una lucha y una negociación constante por ir definiéndola, de manera que al investigar sobre ella es inevitable un posicionamiento sobre cómo debemos pensarla y sobre cómo debemos actuar. La segunda razón es que tenía la intención de abrir el campo, de ensanchar

horizontes. Creo que para pensar y promover la participación del alumnado debemos tener primero un marco amplio, partir de unas líneas generales para luego ir profundizando en aspectos más específicos y ser más precisos cuando sea necesario en función de un fin determinado.

Una vez desarrollada la valoración teórica de la tesis, voy a presentar las implicaciones acerca de las condiciones políticas y legislativas necesarias, extrayendo líneas posibles de acción para mejorar la regulación de la participación del alumnado en la escuela.

Parece claro que una regulación específica sobre participación y democracia en los centros es necesaria. Sin embargo, las numerosas investigaciones que señalan la restricción de los procesos de participación en la escuela ponen de manifiesto que regular la participación no es una garantía de que se funcione participativamente. Incluso, como señala San Fabián (1997), una legislación demasiado rígida puede bloquear la participación. En este sentido, sería conveniente establecer una legislación sobre democracia y participación que fijase unos mínimos pero por la que cada centro pudiese ampliar o reformular los cauces de participación existente (San Fabián, 2009), siempre que fuesen coherentes con esa lógica. Para ilustrar esta idea con un ejemplo, vimos en el estudio de Primaria que en el CEIP Palomeras Bajas existía un órgano de gobierno del centro, la Junta Permanente, en el que docentes y un grupo amplio de padres y madres, tomaban decisiones por consenso apoyándose en comisiones mixtas. Lo que se decidía en este órgano debía ser corroborado y formalizado por el Consejo Escolar -el órgano legal de gobierno-, a pesar de que el Consejo cuenta con un menor número de representantes de las familias y de que establece el voto como procedimiento único para aprobar los acuerdos. De este modo, una legislación que pretendía promover la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, en la práctica limita el funcionamiento de estructuras que amplían los principios y procedimientos de participación fijados.

A esta primera vía de acción podríamos añadirle otras dos a partir de la reflexión sobre las barreras para la participación del alumnado destacadas en el Estudio de Secundaria. Primero, las carencias en la formación docente podrían ir compensándose con un énfasis en la misma sobre objetivos democráticos y de participación. Se debería buscar una coherencia entre la formación que reciben los profesores y las profesoras con

la visión democrática en la que queremos educar (Harber y Serf, 2006). Segundo, podría flexibilizarse la presión de un currículum muy cargado y cerrado, sin necesidad de renunciar a objetivos curriculares comunes, ampliando los límites para que en los centros se puedan tener en cuenta los intereses, las perspectivas y las necesidades de los alumnos y las alumnas en la construcción del currículum (y de la comunidad educativa en general).

Creo que la comparación de los procesos de participación entre Educación Primaria y Educación Secundaria puede servirnos para apoyar estas dos líneas. En Europa resulta más fácil encontrar normativas y recomendaciones sobre participación del alumnado cuanto mayores son en edad y nivel educativo (Eurydice, 2012). Este hecho contrasta con el reporte de que la participación disminuye en los cursos superiores de educación básica (de Roiste et al. 2012), lo que también puede ser percibido en los dos estudios de esta tesis.

En el Estudio 1 vimos que la participación estaba presente en toda la actividad cotidiana de los dos centros de Educación Primaria. El ideario de los centros se correspondía con un enfoque orgánico de la participación en el que todas las partes tenían un componente participativo y había, en general, una conexión entre ellas. Las formas de participación combinaban la participación directa con la participación mediante representantes rotativos. Cualquier alumno o alumna participaba en la vida del centro y tenía un peso importante en su proceso de aprendizaje.

En cambio, en los centros de Educación Secundaria la participación estaba más fragmentada. Si bien en el ideario de buena parte del claustro y de los equipos directivos se valoraba positivamente la participación, y había algunas iniciativas a nivel de centro, las vías de participación no llegaban a todas las esferas y existían una serie de retos. La participación directa en la vida del centro era reducida, tanto en los aspectos organizativos y normativos como en la convivencia. En la vida del centro se participaba principalmente a través de representantes y, en las aulas, la forma de enseñanza no implicaba la toma de decisiones sobre contenidos ni procesos y frecuentemente se funcionaba con “clases tradicionales” en las que el alumnado no participaba.

De este contraste podemos extraer que parece más complicado que un proyecto democrático y participativo surja y se mantenga en el contexto de la Educación Secundaria. Esto puede deberse a que, si bien muchas de las barreras para la participación del alumnado señaladas en el Estudio 2 podrían ser identificadas para la

Educación Primaria, es razonable sugerir que en Educación Secundaria hay una mayor rigidez estructural y curricular y una formación inicial del profesorado que prima una visión más restrictiva de la educación. Así pues, la Educación Primaria está más cercana a las dos líneas de acción política y legislativa que he comentado antes: hay mayor flexibilidad curricular y la formación docente es más coherente con una visión de la educación integral en la que se puede dar cabida con facilidad a las habilidades y la necesidad de la participación y la democracia.

Además de la valoración teórica y de las reflexiones para el diseño de políticas y legislación educativa, voy a tratar por último las implicaciones de esta tesis para la práctica docente. En los estudios empíricos hemos conocido distintas formas de organizar la actividad de un centro educativo que pueden servir para promover la participación del alumnado, con ejemplos de actividades que se pueden organizar a dos niveles.

En un primer nivel, dentro del trabajo de enseñanza de las materias -lo que Gil Villa (1995) denominó el contexto académico-, se pueden emplear metodologías que impliquen procesos de participación. Hay metodologías y formas de trabajar en el aula que permiten que los alumnos y las alumnas dialoguen, que influyan en los contenidos, que tomen decisiones sobre su proceso de trabajo y actúen en consecuencia y que tengan voz en su evaluación a través de procesos de autoevaluación. Los profesores y las profesoras pueden tener en cuenta estos criterios a la hora de seleccionar metodologías de trabajo para sus clases. En el Estudio en Educación Primaria hemos visto tres ejemplos de metodologías que incorporan procesos participativos: los planes de trabajo, el trabajo por proyectos y el trabajo por zonas. En el estudio de Educación Secundaria entramos en contacto con los grupos interactivos (GI). Hay que matizar que los GI no son propiamente una metodología, sino una forma de organizar el aula que multiplica los procesos de diálogo e interacción y que es compatible con metodologías diversas como, por ejemplo, los grupos cooperativos o el trabajo por proyectos (S. Racionero, comunicación personal, octubre de 2013).

En un segundo nivel, la organización general del centro y de las aulas debería garantizar la existencia de procedimientos participativos. Los centros pueden promover el compromiso con el funcionamiento del centro a partir de la asignación de tareas y responsabilidades. Una actuación organizativa central es la de generar estructuras de

participación (Santos Guerra, 2007). Como vimos en los estudios empíricos, se pueden crear órganos propios de participación del alumnado a nivel de clase y a nivel del centro. Estas estructuras sirven para que los alumnos y las alumnas participen en la convivencia, a través de la elaboración de normas, la gestión de conflictos y las autoevaluaciones grupales. Además, permiten su contribución a la organización, planificación y evaluación de actividades a nivel de centro y de aula. En el estudio de Primaria vimos una estructura en cada nivel (las asambleas de clase y las Juntas de Alumnos o Asamblea de Representantes). En el de Secundaria había sólo una estructura a nivel de centro, la junta de delegados, y percibimos, tanto los investigadores como personal de los dos centros, la necesidad de fijar un órgano de base para las clases.

Todos estos ejemplos no pretenden tener un carácter prescriptivo. Una idea repetida a lo largo de esta tesis es que en cada centro se pueden encontrar vías específicas de expresión de la participación del alumnado, pues esto es coherente con el escuchar, promover y tomarse en serio las voces de todas las personas. La realidad, el conocimiento y las personas son plurales y diversas y, consecuentemente, las respuestas a la participación pueden ser diferentes aunque se compartan ideas, valores y rasgos comunes.

Quiero hacer énfasis en la idea de que, para lograr formas democráticas de funcionamiento en la escuela, no basta con implementar cierto tipo de actividades como las que he mencionado. También sería necesario repensar nuestra forma de ver y concebir a los alumnos y las alumnas. Como se plantea desde los movimientos de voz del alumnado (Rudduck y Flutter, 2007), la exclusión de niños, niñas y adolescentes de los procesos de diálogo y decisión se ha derivado de la consideración de que son personas incapaces de tener iniciativa y de reflexionar sobre los problemas de su vida. Hay que romper con esta idea y reconocer que los alumnos y las alumnas tienen capacidad para crear y construir activamente su entorno y que pueden tomar responsabilidades individuales y colectivas (Fielding, 2012; Levin, 1998). En los estudios 1 y 2 hemos conocido centros en los que hay un reconocimiento de la capacidad del alumnado, un interés por escuchar y aprender con las alumnas y los alumnos que se ve reflejado en su actividad cotidiana.

Para ilustrar este interés, voy a detenerme en cómo en los cuatro centros estudiados, tanto los de Primaria como los de Secundaria, se concibe y se trata la convivencia. Sin ánimo de ofrecer una propuesta sólida sobre enfoques de convivencia

en la escuela (para conocer algunas propuestas sobre este tema, ver Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003), creo que en muchos centros educativos la convivencia se plantea como un orden establecido por los adultos que los alumnos y las alumnas deben respetar. Vistos de esta forma, los estudiantes suponen un problema para el mantenimiento de una buena convivencia, ejerciendo un rol negativo en el que sólo pueden perturbarla o empeorarla. Por el contrario, en los cuatro centros estudiados en esta tesis, las alumnas y los alumnos son parte de la convivencia. Se piensa que el alumnado tiene una responsabilidad para construir positivamente la convivencia, y esto se considera un fin educativo de por sí.

En estrecha relación con la manera en que se concibe a los estudiantes, sería adecuado indagar en la noción de participación guiada (Rogoff, 2003) aplicada al aprendizaje de la participación. En el Estudio de Secundaria hemos visto que hay alumnos y alumnas que sienten que el profesorado tiene un papel fundamental para guiarles en la participación, pero no hay consenso docente sobre cuál debería ser ese papel. En este sentido resulta llamativo ver el contraste de las opiniones de los docentes de los centros que he estudiado en Primaria y Secundaria, que son similares a resultados alcanzados en otros estudios (Brown y Ross, 2014). En Primaria se asume que los alumnos y las alumnas de 5º y 6º tienen bastante autonomía y en coherencia se les da una mayor responsabilidad y se espera que tengan un funcionamiento distinto en comparación con sus compañeras y compañeros de cursos inferiores. En cambio, en Secundaria se siente que los estudiantes de 1º y 2º de ESO -que son los más jóvenes del instituto pero son mayores que los mayores de Primaria- tienen poca capacidad de acción y decisión autónoma y es necesario guiarlos mucho. En líneas futuras de trabajo convendría profundizar en cómo se produce este intercambio dialéctico entre la necesidad combinada de autonomía y de guía por parte del alumnado con cómo los profesores y las profesoras lo perciben y se posicionan ante ello.

Para valorar el trabajo general de la tesis y sus conclusiones es necesario tener en cuenta que mi posicionamiento de partida ha estado muy centrado en la perspectiva docente, en qué pueden hacer las profesoras y los profesores para organizar y promover la participación del alumnado. Por este motivo, sus perspectivas y sus voces se han visto privilegiadas dentro de los dos estudios empíricos. En investigaciones futuras convendría ahondar más en la perspectiva del alumnado y dar un papel central a su voz,

especialmente sobre los alumnos y las alumnas que están en situación de mayor vulnerabilidad y/o visibilidad. Incluso, se podrían diseñar estudios en los que se haga una mayor transferencia del control del estudio (Lincoln, Lynham y Guba, 2011) hacia los intereses y los puntos de vista de los alumnos y las alumnas.

Recapitulando, este trabajo partió con el objetivo de realizar una aproximación a la pregunta de cómo se puede promover la participación del alumnado en la escuela. He mantenido un constante diálogo e intercambio entre los análisis teóricos y el estudio empírico de centros en los que se intenta hacer de la participación y la democracia algo vivo para así intentar contribuir a cómo pensar la participación en la teoría, en la legislación, la política educativa y en la práctica docente. Mi propuesta teórica, epistemológica y metodológica hacia la participación del alumnado es abierta, así como mi conclusión final sobre la tesis: este es un grano de arena que contribuye a la necesaria y siempre abierta reflexión sobre lo que significa la participación y la democracia en la escuela y sobre cómo pueden ponerse en práctica.

REFERENCIAS

- Agencias (2009). José María Sanz, nuevo rector de la UAM. Consultado el 7 de octubre de 2013 en <http://www.20minutos.es/noticia/474598/0/sanz/rector/uam/> .
- Aguirre, B. (24 mayo 2003). El orgullo del Valle del Kas. Puente de Vallecas, uno de los distritos con más parados, es la principal cantera del voto socialista. Consultado en www.elpais.com
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14(2), 121-134.
- Alonso, J. y Montero, I. (2001). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 2: Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp. 259-283). Madrid: Alianza.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- Apple, M. W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(3), 239-261.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2007). Schooling for democracy. *Principal Leadership*, 8(2), 35-38.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós.
- del Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., Van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: Evaluación del programa compañeros ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5-17.
- Beane, J. A. (2002). A democratic core curriculum. *Educational Leadership*, 59(7), 25-28.
- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

- Bolívar, A. (2006). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bridges, D. y Jonathan, R. (2002). Education and the market. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith y P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 126-145). Oxford: Blackwell.
- Brown, J. y Ross, H. (2014, septiembre). Thinking about children's rights to participation: Teachers' constructions of citizens across school transitions. Comunicación presentada en la *European Conference of Educational Research*, Oporto, Portugal.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura* (3ª ed.). Madrid: Visor.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cabanas, E. (2013). *La felicidad como imperativo moral. Origen y difusión del individualismo "positivo" en el capitalismo neoliberal y sus efectos en la construcción de la subjetividad*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castillo, R. (2002). ¿A quién le importa la verdad? A vueltas con James y Dewey. *Papeles de Filosofía*, 21 (2), 109-136.
- Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, 21(6), 13-17.
- Christiano, T. (2008). Democracy. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (fall edition), Edward N. Zalta (ed.). Consultado el 10 de junio de 2013 en <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/democracy/>
- Consejo de Europa (2002). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004*. (Recomendación del Comité de Ministros a los estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática No. 12).
- Consejo de Europa (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. (Adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010)7 del Comité de Ministros). Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

- Consejo Escolar de Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-12*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Constitución Española de 27 de Diciembre de 1978 (BOE de 19 de diciembre de 1978, núm. 311-1).
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cotta, M. (1988). Parlamentos y representación. En G. Pasquino (Ed.), *Manual de ciencia política* (pp. 265-310). Madrid: Alianza.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support: A 2-year follow-up to the prince's trust survey. *Journal of Adolescence*, 25(5), 453-467.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dahl, R. A. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Davies, L. (1999). Researching democratic understanding in primary school. *Research in Education*, 0(61), 39-48.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4ª ed., pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), 303-320.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado en 1897).
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata (Trabajo original publicado en 1916).
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1927).
- Dewey, J. (2010). The need for a recovery of philosophy. En VV. AA., *Creative intelligence. Essays in the pragmatic attitude* (pp. 3-69). New York: Henry Holt

- and Company. Libro electrónico disponible en <http://www.gutenberg.org/>
(Trabajo original publicado en 1917).
- Díez-Palomar, J., Pitanga, T. S. y Cifuentes, P. Á. (2013). La Paz school. From a ghetto to a magnet school. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Effrat, A. y Schimmel, D. (2003). Walking the democratic talk: Introduction to a special issue on collaborative rule-making as preparation for democratic citizenship. *American Secondary Education*, 31(3), 3-15.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Fatela, J. (4 mayo 2011). Valle del Kas. Vallecas Villa. Ubicación de la Villa, orígenes. Consultado el 10 de julio de 2013 en <http://juliafatela.blogspot.com.es/2011/05/valle-del-kas.html>
- Feinberg, W. (2012). Critical pragmatist and the reconnection of science and values in educational research. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 4(1), 222-240.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47(2), 47-61.
- Feito, R. y López, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Feu, J. (2005). ¿Es cierto que los estudiantes no participan? *Cuadernos De Pedagogía*, (350), 44-47.
- Feu, J. y Prieto-Flores, O. (2013, julio). Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos. Comunicación presentada en el II

- Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, Tarragona, España.
- Feu, J. y Prieto-Flores, O. (2014, julio). Democracia y participación en el marco legislativo español: de la constricción organizativa a la rigidez curricular. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, Segovia, España.
- Fielding, M. (2004). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fielding, M. (2007). On the necessity of radical state education: Democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 539-557.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. [Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda] *Revista De Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. (2013). Whole school meetings and the development of radical democratic community. *Studies in Philosophy and Education*, 32(2), 123-140.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research (book 8 of the SAGE qualitative research kit)*. Londres: Sage.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (1998). Interviewing: the art of science. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. (pp. 47-78). Thousand Oaks, California: Sage.
- Freire, P. y Macedo, D. P. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.
- Friedrich, D., Jaastad, B. y Popkewitz, T. (2010). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587.
- García, C. y Puigvert, L. (2003). Sociología y currículo. En F. Fernández Palomares (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 261-280). Madrid: Prentice Hall Educación.
- Garrison, J. y Neiman, A. (2002). Pragmatism and education. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith y P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 21-37). Oxford: Blackwell.

- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. y Dam, G. t. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data (book 5 of the SAGE Qualitative research kit)*. Londres: Sage.
- Gil Villa, F. (1995) *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- González, M. T. (2003). Cultura y subculturas organizativas. En M. T. González, J. M. Nieto y A. Portela (Eds.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. (pp. 169-185). Madrid: Pearson Educación.
- González, M. T. (2009). Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas. En M. A. Santos Guerra (Ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. (pp. 17-41). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Granizo, L. (2011). *La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible electrónicamente en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/6992>
- Güemes, R. y Padrón, J. (2005). Estudio sobre los procesos del aula en contextos escolares democráticos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-194.
- Guérin, L. J. F., van der Ploeg, P. A. y Sins, P. H. M. (2013). Citizenship education: The feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440.
- Harber, C. y Serf, J. (2006). Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 986-997.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florencia: Unicef.
- Hartas, D. (2011). Young people's participation: Is disaffection another way of having a voice? *Educational Psychology in Practice*, 27(2), 103-115.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education, winter* (Vol. 12).

- Hookway, C. (2013). Pragmatism. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (fall edition), Edward N. Zalta (ed.). Consultado el 28 de abril de 2014 en <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/pragmatism/>
- Hulme, M., McKinney, S., Hall, S. y Cross, B. (2011). Pupil participation in Scottish schools: How far have we come? *Improving Schools*, 14(2), 130-144.
- Ibáñez, J. (2000). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed., pp. 283-297). Madrid: Alianza Editorial.
- James, W. (2000). *Pragmatismo: Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1907).
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Kaba, M. (2000). "They listen to me...but they don't act on it": Contradictory consciousness and student participation in decision-making. *The High School Journal*, 84(2), 21-34.
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1785).
- Kane, J. Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J. y Weedon, E. (2007). Full report of evaluation of restorative practices in three Scottish councils. Disponible en <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/196078/0052553.pdf> Consultado el 10 de junio de 2014.
- Kesson, K., Koliba, C. y Paxton, K. (2002). Democratic education and the creation of a loving and just community. En J. Thousand, R. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering teachers, students, and parents* (2nd ed., pp. 3-12). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 33(1), 46-54.
- Kohlberg, L. (1997). El enfoque de la comunidad justa en perspectiva. En L. Kohlberg, C. Power y A. Higgins (Eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (pp. 327-335). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1989).

- Kohlberg, L. y Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. En W. M. Kurtines, y J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction* (pp. 102-128). New York: John Wiley and sons.
- Lara, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Popular.
- Lefstein, A. (2006). *Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach*. Manuscrito no publicado.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28(1), 57-79.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo del 2006, núm. 106).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre del 2013, núm. 295).
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology. Principles and practice*. London: Sage.
- Lincoln, Y., S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4ª ed., pp. 97-128). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Mager, U. y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- Manin, B. (1998). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza.
- Markie, P. (2013). Rationalism vs. Empiricism. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer Edition), Edward N. Zalta (ed.). Consultado el 10 de junio de 2014 en <http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/rationalism-empiricism/>.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: Modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martín, E. y Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y*

- educación. Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp. 575-595). Madrid: Alianza.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Martínez Bonafé, J. (2003). La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación. En J. Martínez Bonafé (Ed.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 57-88). Barcelona: Graó.
- McCluskey, G., Brown, J., Munn, P., Lloyd, G., Hamilton, L., Sharp, S. y Macleod, G. (2013). 'Take more time to actually listen': Students' reflections on participation and negotiation in school. *British Educational Research Journal*, 39(2), 287-301.
- McFarland, D. y Starmanns, C. E. (2009). Inside student government: The variable quality of high school student councils. *Teachers College Record*, 111(1), 27-54.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education, a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2ª ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing student voice in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Molina Girón, L. A. (2013). ¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 296-326.
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry*, 20, 1-9. doi:10.1177/1077800413513733
- Morrow, V. (1999). 'We are people too': Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *International Journal of Children's Rights*, 7(2), 149-170.
- Muñoz Justicia, J. (2005) *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Ochaíta, E. (2009). Participación infantil y adolescente. *Presentado en el Acto Conmemorativo del 20 Aniversario de la Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre.* Santander.
- Oser, F. K., Althof, W. y Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: System change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.
- Osler, A. y Starkey H. (1998). Children`s rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *The International Journal of Children`s Rights*, 6, 313-333.
- Osler, A. y Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.
- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation.*, 28(2), 123-149.
- Pedro, A. P. y Pereira, C. M. (2010). Participação escolar: Representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa*, 36(3), 747-762.
- Poveda, D. (1999). Características de una aproximación interpretativa a la educación. *Cultura y Educación*, 14/15, 197-210.
- Print, M., Ørnstrøm, S. y Skovgaard Nielsen, H. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.
- Psunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers´ and students´ views. *Teaching and Teacher Education*, 21, 273-286.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades.* Barcelona: Graó.
- Putnam, H. (1999). *El pragmatismo. Un debate abierto.* Barcelona: Gedisa.
- Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos.* Barcelona: Paidós.
- Raby, R. (2008). Frustrated, resigned, outspoken: Students' engagement with school rules and some implications for participatory citizenship. *International Journal of Children's Rights*, 16(1), 77-98.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.

- Richter, F. D. y Tjosvold, D. (1980). Effects of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 74-80.
- Robinson, K. (2010). Changing education paradigms. Consultado el 26 de Julio de 2012 en http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms
- de Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. y Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: Niños y niñas como investigadores en educación primaria. *Revista De Educación*, 359, 81-101.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rowe, D. (2003). *The business of school councils. An investigation into democracy in schools* (2ª ed.). Londres: Citizenship Foundation.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rudduck, J. y Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- San Fabián, J. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- San Fabián, J. (2009). Participar en las organizaciones educativas: Un ejercicio de ciudadanía. En M. A. Santos Guerra (Ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 185-208). Madrid: Wolters Kluwer España.

- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-355.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *El crisol de la participación: Investigación sobre la participación en los Consejos Escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- Santos Guerra, M.A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Sevilla: Homo Sapiens.
- Sartori, G. (2005). *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza.
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education*, 31(3), 16-35.
- Schoen, L. T. y Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Schultz, B. D. y Oyler, C. (2006). We make this road as we walk together: Sharing teacher authority in a social action curriculum project. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 423-451.
- Searle J. y Soler M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Smith, M. (2003). Authentic student voice in school governance: Developing responsible democratic citizens. *American Secondary Education*, 31(3), 36-65.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (1998a). Case studies. En N. K. Denzin, y Y. Lincoln S. (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1998b). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution and peer mediation training into the curriculum. *Theory into Practice*, 43(1), 50-58.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Tedesco, J. C. (2012). Escuela y sociedad en el siglo XXII. En B. Jarauta, y F. Imbernón (Eds.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 23-36). Barcelona: Graó.

- Thomson, P. y Holdsworth, R. (2003). Theorizing change in the educational 'field': Re-readings of 'student participation' projects. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 371-391.
- Thornberg, R. (2008). "It's not fair". Voicing pupils' criticisms of school rules. *Children and Society*, 22, 418-428.
- Thornberg, R. (2009). Rules in everyday school life: Teacher strategies undermine pupil participation. *International Journal of Children's Rights*, 17(3), 393-413.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924-932.
- Thornberg, R. y Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Trafford, B. (2008). Democratic Schools: Towards a Definition. En J. Arthur, I. Davies y C. Hanh, (Ed.), *The Sage handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 410-423). London: Sage.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Veitch, H. (2009). Participation in practice: An evaluation of the primary school council as a participatory tool. *Childhoods Today, Special Issue*, 1-24.
- Velázquez Buendía, R. (1997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(Monográfico: micropolítica en la escuela), 75-100.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. y Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3-4), 327-41.

- Web de Comunidades de Aprendizaje: <http://comunidadesdeaprendizaje.net/> Consultada el 31 de marzo de 2014.
- Web del Proyecto Atlántida: <http://www.proyectoatlantida.net/> Consultada el 1 de abril de 2014.
- Weinstock, M., Assor, A. y Broide, G. (2009). Schools as promoters of moral judgment: The essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(1), 137-151.
- Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1977).
- Wilson, L. (2009). Pupil participation: Comments from a case study. *Health Education*, 109(1), 86-102.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Wolfe, S. y Alexander, R. (diciembre 2008). *Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world*. Manuscrito no publicado.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.
- Wyse, D. (2001). Felt tip pens and school councils: Children's participation rights in four English schools. *Children & Society*, 15(4), 209-218.

ANEXOS

ANEXO I: MODELO DE PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN A LOS INSTITUTOS DEL ESTUDIO II

Presentación:

La investigación que proponemos se enmarca dentro de un proyecto de tesis doctoral orientado hacia el estudio de una cuestión principal.

Queremos analizar en profundidad **procesos participativos en Educación Secundaria** y conocer distintos puntos de vista de la comunidad educativa al respecto. Entendemos que la participación supone tener un papel activo en la vida del centro y en las tomas de decisiones en distintos ámbitos (cuestiones académicas, eventos y actividades que se desarrollan en el centro...). La idea es buscar centros en los que se fomente la implicación y la participación de la comunidad educativa en general, y de los estudiantes en particular. De esta manera queremos reflejar posibles caminos y vías de profundización de la participación en un centro. En relación a esta parte ya hemos llevado a cabo un estudio entre 2009 y 2010 en dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.

¿En qué consiste la investigación? ¿Qué necesitaríamos del centro?

El estudio que vamos a llevar a cabo es de tipo etnográfico. Esto quiere decir que uno de los investigadores se “incorporaría” a la vida cotidiana del centro. Acudiría al centro aproximadamente unos 2 días en semana para asistir a los distintos tipos de actividades que se realizan en el centro y que, junto con el equipo docente, valoremos que sean de interés para la investigación (clases, reuniones, eventos...). La asistencia por supuesto se daría a partir del consentimiento de los profesores o estudiantes implicados. No se requiere llevar a cabo actividades organizadas por el investigador que puedan quitar tiempo a la actividad cotidiana del centro. El investigador estaría en el centro como un **observador** más o menos activo, pudiendo colaborar en tareas en las que se le solicite.

Las otras dos fuentes de información que necesitaríamos sería tener acceso a **documentos del centro** relevantes para el tema, tales como el proyecto educativo o el plan de acción tutorial, y realizar **entrevistas individuales** con docentes o estudiantes, con el consentimiento previo y en horario acordado con los entrevistados.

El estudio se iniciaría en septiembre, y en principio duraría hasta el final del curso académico 2011-12 (posteriormente, si es necesario, se podrían realizar algunas entrevistas con docentes).

Nuestros compromisos:

Garantizamos el anonimato de las personas que sean citadas o entrevistadas para la investigación. Nos referiremos a ellas con algún nombre genérico, tipo “profesor de ciencias” o “alumna de 4º ESO”.

Los análisis y el estudio que se hagan serán presentados en el centro. A lo largo del estudio y al final del trabajo en el centro, pondríamos en común la información con personas del centro para contrastar opiniones, comprobar si nuestras conclusiones son adecuadas, etcétera. En definitiva, nuestra intención es que queden reflejados los puntos de vista y posturas de la comunidad educativa, cómo se concibe el centro desde dentro.

Por último, podríamos realizar a finales de curso o a principios del curso siguiente una charla-taller sobre motivación en educación para personas de la comunidad educativa que estuviesen interesadas.

ANEXO II: ESQUEMA PERSONAL UTILIZADO PARA GUIAR LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN CON DOCENTES DEL ESTUDIO 2

Presentación:

Presentarme. Grabación de voz: datos y nombres en anonimato. Pido sus nombres para dirigirme a ellos.

Aclarar objetivos:

- Conocer sus puntos de vista sobre la participación del alumnado. Dos ámbitos: qué significa la participación del alumnado y cómo ésta se expresa o se puede expresar en el centro.
- Analizar estos datos en relación con el conjunto de datos recogidos en el centro.

Metodología del grupo:

- Duración: una hora aproximada.
- Moderación: propuesta de temas y cierre.
- Primero hacemos una ronda para que cada uno dé su opinión. Luego pueden comenzar a discutir los aspectos que les parezcan importantes y yo les iré también haciendo preguntas.

Primer bloque: significado y justificación de la participación del alumnado.

- ¿Qué significa para vosotros que el alumnado participe en un Instituto de Educación Secundaria?
 - o Si no sale, les pregunto: ¿Pueden los alumnos tomar decisiones o participar en la toma de decisiones sobre aspectos del centro? ¿En qué aspectos sí y en qué aspectos no?
- ¿Por qué es importante que los estudiantes participen (o que no participen)?

Temas:

- Gestión de la convivencia: solución de conflictos y elaboración de normas.
- Metodología en clase: decidir en qué contenidos profundizar, organizar grupos de trabajo en clase, organizar su tiempo de trabajo.
- Organización de actividades/eventos culturales, sociales...

Ejemplos: elaborar normas para la clase en asambleas de clase/tutorías.

Segundo bloque: ¿cómo promover o hacer que los estudiantes participen?

- ¿Qué pueden hacer los profesores de un instituto para promover que sus estudiantes participen? (poniendo esto en relación con la definición que hayan propuesto de participación).
- ¿Qué actividades o proyectos se pueden desarrollar?
- ¿Qué espacios se pueden favorecer?
- ¿Quién debe participar en esos espacios? ¿Todos o sólo algunos?

Participación directa:

Caso de Asamblea de estudiantes en Primaria: todos pasan de manera rotativa, no sólo los delegados.

Asambleas de clase: todos participan de manera directa en las decisiones de los asuntos de la clase.

Tercer bloque: barreras para la participación del alumnado

- ¿Qué dificultades hay para promover esta participación del alumnado?
 - o Según lo que respondan, ¿de quién dependen esas dificultades?: administración/organización de los estudios, profesorado y demás profesionales, características de los estudiantes de Secundaria...
- ¿Qué se puede hacer para superar esas barreras o dificultades?

ANEXO III: ESQUEMA PERSONAL UTILIZADO PARA GUIAR EL GRUPO DE DISCUSIÓN CON DELEGADOS Y DELEGADAS DEL COLEGIO SIGLO XXI

Presentación:

Presentarme. Grabación de voz: datos y nombres en anonimato. Pido sus nombres para dirigirme a ellos.

Aclarar objetivos:

- Conocer sus puntos de vista sobre la participación del alumnado. Dos ámbitos: qué significa la participación del alumnado y cómo ésta se expresa o se puede expresar en el centro.
- Analizar estos datos en relación con el conjunto de datos recogidos en el centro.

Metodología del grupo:

- Duración: 30-45 minutos.
- Moderación: propuesta de temas y cierre. No estoy examinando ni juzgando.
- Preguntarles sus nombres/tiempo en el colegio.

Primer bloque: significado y justificación de la participación del alumnado.

- ¿Qué significa para vosotros participar en el colegio?
 - o Si no sale, les pregunto: ¿Creéis que podéis tomar decisiones o participar en la toma de decisiones sobre aspectos del centro? ¿En qué aspectos sí y en qué aspectos no?
- ¿Creéis que es importante participar?

Segundo bloque: valoración de espacios posibles de participación

Relacionando con lo que han dicho en el bloque anterior, si no ha salido, indagar en sus opiniones sobre:

- Delegad@s: ¿qué hacéis como delegados? ¿Cuáles son vuestras funciones? ¿Qué creéis que debe hacer un delegado?
- Proyectos: taller de radio, conecta, comisión de convivencia...
- Participación en clase: ¿cómo se expresa vuestra participación en clase? ¿Cómo creéis que podría ser?
- Órganos del centro: valoración de Consejo Escolar, Junta de delegados.

Tercer bloque: barreras para la participación del alumnado

- ¿Qué dificultades creéis que tenéis para vuestra participación?

- Según lo que respondan, ¿de quién o de qué dependen esas dificultades?: administración/organización de los estudios, profesorado y demás profesionales, características de los estudiantes de Secundaria...

Cuarto bloque: mejorar la participación (si es que hay que hacerlo)

- ¿Qué pueden hacer los profesores de vuestro centro para promover vuestra participación? (poniendo esto en relación con la definición que hayan propuesto de participación).
- Vosotros como alumnos, ¿qué podéis hacer que aumente la participación de los alumnos en el centro?
 - ¿Qué actividades o proyectos se pueden desarrollar?
 - ¿Qué espacios se pueden favorecer?
 - ¿Quién debe participar en esos espacios? ¿Todos o sólo algunos de vosotros?

ANEXO IV: ACTIVIDAD UTILIZADA PARA INICIAR LA DISCUSIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN TUTORÍAS DEL IES MADRID SUR

En un instituto de Getafe, los estudiantes de 4º de ESO van a realizar su viaje de fin de estudios. Los profesores responsables de los distintos grupos decidieron que irían al mismo sitio al que viajaron el año pasado: Italia. Este viaje presenta una posibilidad excepcional de visitar distintos museos, monumentos y espacios de gran importancia para la cultura y el arte europeos: Pompeya, Roma, el Vaticano, Florencia... Así los estudiantes pueden conocer sitios de gran valor cultural a los que puede que no vayan en el futuro; es una experiencia que sin duda los va a enriquecer personalmente.

Sin embargo, se presenta un problema, debido a que los estudiantes piensan que un viaje a Italia va a ser muy aburrido y van a tener poco tiempo libre por lo que prefieren ir a otro sitio. Prefieren hacer el viaje a Ibiza o a Tenerife, para poder descansar, disfrutar del sol y la playa y salir de fiesta. Otro grupo de estudiantes, menos numeroso, plantea que deberían ir a un sitio de montaña y dedicarse a hacer actividades de ocio como piragüismo, hacer rutas en bicicleta...

Por otra parte, los padres plantean que el viaje no debería durar más de 5 días y debería ser barato.

Ante esta situación:

- ¿Cómo creéis que se puede resolver la diferencia de opiniones?
- ¿Quiénes deben tener la posibilidad de decidir en esta situación? ¿Por qué?

