



¿PARA CUÁNDO LA MEJORA DE PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

When the improvement the students' participation in schools?

Carmen Márquez Vázquez

carmen.marquez@uam.es

Marta Sandoval Mena

marta.sandoval@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen:

La democracia y las escuelas democráticas han sido constantes intereses de estudio de la sociología pero sólo un análisis educativo de los procesos graduales y comprometidos con estos ideales puede favorecer el aprendizaje de los valores, actitudes, conocimientos y habilidades necesarias que se derivan de su ejercicio. Las experiencias que los individuos tienen en sus espacios educativos primarios y la práctica de un sistema democrático están íntimamente relacionadas y, cabe suponer que estas experiencias serán distintas en función del modelo escolar que se adopte. La participación en el espacio escolar ha estado históricamente restringida a “los mejores” o limitada en ámbitos poco trascendentes, relegando a los estudiantes de la toma de decisiones tanto en los ámbitos académicos como en la gestión y organización del centro.

Desde el marco de la educación inclusiva se promueve la comprensión de una educación que implica necesariamente procesos de mejora de la participación de todos los estudiantes, sin exclusiones por factores culturales, curriculares o sociales, entre otros. Los supuestos y la práctica de la educación inclusiva se conectan con la puesta en marcha de escuelas democráticas y les añade un valor de aceptación de la amplísima gama de diversidades humanas.

Palabras claves: inclusión educativa/ voces de los estudiantes/ participación de los estudiantes/ escuela democrática.

Abstract:

Democracy and democratic schools have been constant objects of study from sociology, but only an educational analysis of gradual processes and committed daily with these ideals can promote the learning of values, attitudes, knowledge and skills necessary to improve them. The personal experiences have in their primary educational spaces and exercise of a democratic system are closely related, and how it can be assumed these experiences will be different depending on the school model you have. Participation in the school space has historically been restricted to the "best" or limited in some transcendent areas, relegating students' decision making in both academia and the management and organization of the center.

Since the framework of inclusive education, understanding that education necessarily implies improvement processes involving all students is promoted, without exclusions for cultural, curricular and social factors, among others. The assumptions and practice of inclusive education are connected with the implementation of democratic schools and adds a value of acceptance of the wide range of human diversity.

Key words: inclusive education, students' voices, students' participation, democratic schools.

1. Introducción

La equiparación de oportunidades educativas y derechos a una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas ha constituido una constante reivindicación en las últimas décadas. Se han sucedido diferentes estudios centrados en visibilizar y denunciar situaciones de desigualdad educativa en función de elementos claves como el acceso, la permanencia escolar, el rendimiento de los alumnos o la titulación obtenida (Carabaña, 2012; De la Fuente y Jimeno, 2011 y Sastre, 2015). Algunos de estos trabajos se han basado, fundamentalmente, en macro estadísticas que han tratado de analizar la desventaja educativa en función del género, las condiciones sociales y económicas o la presencia de discapacidad, entre otras. Sin duda alguna, los resultados de estos macro estudios han aportado datos relevantes, oportunos y significativos de la situación de nuestro sistema educativo. Sin embargo, estos datos no son suficientes para orientar los cambios necesarios que permitan disminuir las situaciones de desventaja escolar.

Desde nuestra perspectiva, entendemos el marco de la educación inclusiva como el único referente válido para promover los cambios escolares y generar las condiciones encaminadas a reducir situaciones de exclusión escolar, como son: la falta de acceso a la escolaridad, la escolarización segregada en dispositivos especiales, el fracaso escolar, el maltrato entre iguales, el desafecto y un largo etcétera. En definitiva, lo que Young (2000) denomina "exclusiones internas" que origina "zonas de discriminación" en el ámbito escolar y que comprenderían todas aquellas experiencias de las que algunos estudiantes se ven privados.

Con estrecha vinculación a los necesarios procesos de cambio escolar, se encuentra el papel del alumnado en dichos procesos. Antes de avanzar en este tema, nos gustaría enfatizar que la participación del alumnado debe ir acompañada no sólo de la participación de los demás agentes educativos de la comunidad sino también de una serie de valores, prácticas e ideales democráticos compartidos sin los que resultaría incompleta. Aunque pensamos que la participación aislada de unos agentes educativos sobre otros, resultaría no sólo vacía sino incluso perversa, nuestro trabajo se ceñirá, por motivos de extensión, a la participación del alumnado y no al de otros agentes educativos.

En los mimbres de la sociología de la educación, Durkheim (1975) entendía la educación como la acción de los adultos sobre las jóvenes generaciones que no han alcanzado el grado de madurez necesaria y cuya fina-

lidad es el desempeño de las tareas sociales y de la vida en sociedad. Esta definición destaca el carácter creador de la educación. Cada sociedad legitima el modelo escolar que necesita para producir el tipo de ciudadanía que desea, desarrollándose la dimensión privada de la tarea educativa en el ámbito familiar y la dimensión colectiva a través de los diferentes sistemas escolares.

La escuela ha sido explicada como instrumento necesario para garantizar la cohesión social y la división del trabajo y percibida por los funcionalistas como una institución en la que se transmiten valores y conocimientos tendentes a mantener el sistema social (Durkheim, 1975 y Parsons, 1999). Esta función fue duramente criticada por las teorías de la reproducción que consideraron a la escuela y su pedagogía como instrumentos reproductores del orden social y mantenedora del beneficio de las clases dominantes sobre las clases dominadas. Grandes pensadores como Bourdieu y Passeron (1970) ya advirtieron que los sistemas educativos no estaban contribuyendo a una mayor igualdad sino que reproducían las estructuras de desigualdad social. Y otros trabajos, en la misma línea, ha hecho alusión a la existencia de un “currículo oculto” que remite a prácticas y experiencias no declaradas y por las que una sociedad o clase dominante impone un modelo de organización no equitativo y favorable a sus intereses (Fernández, 2003).

Aunque no podemos negar los intentos de muchos estados por mantener el control social a través de diferentes aparatos ideológicos, entre ellos, la escuela (Althusser, 1975), tampoco podemos desconsiderar la capacidad del individuo para reaccionar ante las presiones sociales y generar nuevos modelos de participación en los entornos sociales y educativos. En este sentido, destacamos la contribución de las teorías de la resistencia que han insistido en la capacidad del individuo para actuar en oposición al dominio del contexto escolar. Entendemos que no se puede transformar la sociedad únicamente desde la escuela pero pensamos que ésta debe ser parte de la solución si se convierte en un factor de innovación estructural (Taberner, 1999).

En las organizaciones sociales con avanzados niveles de democracia se ha estado imponiendo una visión participativa de la escuela como fórmula para llevar hasta el ámbito educativo la pluralidad existente en la sociedad. Dicha pluralidad se erige para favorecer la propia construcción de la personalidad de los alumnos huyendo de enfoques restrictivos y unidireccionales.

La participación activa en los centros educativos, de docentes, de alumnado y de padres y madres como agentes implicados en la educación, más que una necesidad evidente, es un derecho reconocido por el propio marco constitucional en nuestro país, tal y como recoge la propia Constitución Española “*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*” (art. 27.5 CE). Más allá de este reconocimiento legal y dado los niveles de corresponsabilidad que se derivan de la construcción de una escuela democrática, parece que nuestro sistema educativo no cuenta con la suficiente cultura de participación.

2. Educación y democracia

En la construcción de la democracia, la educación resulta ser uno de los elementos indispensables para dotar a la ciudadanía de la capacidad de participación responsable en los procesos sociales. Es en democracia donde el individuo se convierte en persona jurídica que expresa sus deseos e intereses y se hace responsable y solidario con su sociedad (Morín, 2001). Ocuparse del sistema educativo y del tipo de educación que éste provee significa apostar por el logro del “ideal democrático” (Anaya y Ocampo, 2016) aunque en muchas ocasiones, ni la escuela ni las normativas escolares parecen favorecer la democratización de la sociedad (Beltrán y Hernández, 2011).

Democracia y educación mantienen una relación bidireccional que se traduce en la obligación que asume el sistema democrático de garantizar una educación en igualdad de condiciones para toda la ciudadanía y en la capacitación para vivir en democracia que debe desarrollar el sistema educativo en toda la población. De esta contribución destacamos la función socializadora que se deriva de la concepción democrática del sistema educativo y del ejercicio continuo de la práctica democrática.

El ejercicio de esta función socializadora viene generando un amplio debate teórico. Hay quienes consideran que la escuela está sobrecargada y que cualquier democracia que se precie, debe descargarla de la socialización primaria que viene desarrollando para que ésta sea por la familia, asociaciones, grupos de barrio, etcétera. La escuela debe dedicarse con exclusividad a la socialización secundaria, es decir, “a cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann, 1995:166).

Igualmente, se insiste en la necesidad de establecer una cultura democrática que emerja de un sistema educativo que apueste por los procesos de aprendizajes y en los que la participación sea una competencia transversal dentro de los objetivos de la educación. Es decir, en la construcción de una nueva cultura educativa que supere diferencias y ofrezca a toda la población las mismas oportunidades educativas. Para la consecución de tal fin, las prácticas educativas actuales deben modificarse (Onrubia, 2009) y estar precedidas por el reconocimiento del derecho a participar, por la capacidad necesaria para ejercerlo, por los medios o espacios adecuados (Trilla y Novella, 2001) y por una labor conjunta de todo el centro escolar (Bolívar, 2006).

En esta misma línea discursiva, Feito (2010) señala los tres requisitos básicos que debe reunir la escuela para contribuir a la democracia. El primero, asegurar el éxito escolar –entendiendo por tal, alcanzar un nivel de educación secundaria postobligatoria– para todo el alumnado. El segundo, la docencia debe promover la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje y el tercero, potenciar los mecanismos de participación de la comunidad educativa, a través de los consejos escolares reconocidos por la legislación educativa.

La cultura de participación democrática en los centros, al ser una necesidad de enseñanza y aprendizaje, requiere de estrategias didácticas y pedagógicas basadas en la comunicación (Dueñas y García, 2011) y sobre todo, de la práctica habitual. La democracia se vive y se aprende ejercitándola y una comprensión de la participación democrática sólo puede adquirirse gradualmente por medio de la práctica. Es por ello, que la escuela debe ser percibida como una sociedad en miniatura y el proceso educativo como el primer proceso de participación democrática (Hart, 1993). Para que la participación sea efectiva debe darse en igualdad de oportunidades y no existe un mejor modelo para garantizar esta igualdad de oportunidades en la presencia, permanencia y participación en el sistema educativo que la educación inclusiva. En adelante analizaremos como se entrelazan estrechamente estos dos conceptos: participación y educación inclusiva.

2.1. Un marco para analizar la participación escolar: la educación inclusiva

La inclusión educativa se ha impuesto como un principio rector en la educación de todo el mundo. La UNESCO ha contribuido sobremanera a este hecho, difundiendo multiplicidad de documentación en la que señala de manera insistente que “*la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas*” (Web de la UNESCO: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>).

A fin de cuentas, la educación inclusiva no sólo supone el derecho de personas con procedencias, estilos y capacidades diferentes a ingresar, permanecer y participar en las escuelas sino que implica un proceso de mejora sistémica de los centros escolares. La educación inclusiva es, como señala también esta institución “el

único camino” para fortalecer la educación para el desarrollo sostenible, la educación permanente para todos y, la igualdad de acceso de todos los niveles de la sociedad a las oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2008). Por consiguiente, en la medida en que nuestros centros sean más inclusivos, estaremos al mismo tiempo reduciendo los procesos de exclusión educativa que con tanta frecuencia se configuran como antesala de la exclusión social porque aunque la educación escolar es tan sólo uno de los frentes para reducirla, la escuela tiene la obligación de contribuir a ello.

La educación inclusiva no surge espontáneamente, por el simple hecho de que el alumnado tenga acceso a la escuela ordinaria sino que ese acceso debe ir orientado al aprendizaje en igualdad de oportunidades (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez, 2012). De tal forma que, la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias. De esta forma, reduciríamos la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El objetivo de inclusión que brinda respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación, implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Estos cambios están basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del conjunto del sistema educativo, educarlos/as.

Desde nuestro punto de vista, el trabajo de Ainscow, Booth y Dyson (2006), nos aporta un análisis coherente con esta realidad multidimensional de la educación inclusiva en sus facetas más cercanas al trabajo escolar. Los autores la entienden como un proceso encaminado a tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados con particular atención a aquellos más vulnerables.

La primera dimensión es la relativa a la **presencia o acceso del alumnado** a los centros regulares u ordinarios, es decir, en aquellos centros en los que el alumno/a o sus padres y madres quisieran que acudiera si no hubiera elementos que lo impidieran (arquitectónicos, burocráticos, materiales, etc.). Tendemos a pensar que el acceso es un logro conseguido en nuestro país, sin embargo, muchos de nuestros estudiantes y de sus familias con hijos/as con discapacidad ejemplifican en primera persona que este hecho no es aún una realidad. A pesar de que los centros tienen el deber de escolarizar a todo el alumnado, muchos de ellos alegan escasa adecuación de sus entornos y falta de recursos personales y materiales para no hacer efectiva esta escolarización.

En relación con la segunda dimensión, se entiende por aprendizaje la aspiración de que todo el alumnado *aprenda y progrese al máximo de sus capacidades* y tenga experiencias educativas variadas, relevantes y significativas para su vida presente e inserción futura en la vida activa, oportunidades que no son siempre alcanzadas por muchos de nuestros estudiantes que se convierten en protagonistas de continuos procesos de fracaso y abandono escolar.

La última dimensión hace referencia a la *participación*, la escuela tiene el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (autoestima, relaciones de amistad y compañerismo, etc.) y por tanto, debe garantizar un espacio ausente de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social. Entre las razones que, sin lugar a dudas, van a contribuir a que los estudiantes consideren que “vale la pena” participar en sus entornos educativos están las vinculadas a la creación de sentimientos de valía y autoestima. Por el contrario, todo aquello que como resultado de la forma de organizar la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia escolar (agrupamientos, estructura de la interdependencia de la tarea y la recompensa en clase, etiquetas, señalamientos, manejo de los conflictos, etc.), contribuya al desarrollo de sentimientos y situaciones de fracaso reiterado, aislamiento, marginación, minusvalía o de exclusión deben ser considerado como barreras de primer orden que impiden la participación. De ahí, la importancia de entender la participación como concepto aglutinador del papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los alumnos.

Cabría incluso decir que el concepto de participación refleja algunos matices importantes que el propio concepto de inclusión, con toda su valía, a veces ensombrece. Como nos han hecho ver Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) el término de inclusión puede sugerir, en ocasiones, cierta pasividad por parte de los miembros de una escuela, mientras que el de participación refuerza la noción de un sentimiento activo de “unirse a”. La inclusión puede hacer pensar en un sentido condicional que son algunos los que permiten a ciertas personas –incluso les animan– a estar incluidos. En cambio, para estos autores, la idea de participación es un derecho compartido por todos que implica una responsabilidad recíproca.

De acuerdo con lo expresado, la participación es una de las tres dimensiones en las que se centra y fundamenta la educación inclusiva como modelo educativo. La participación supone un compromiso activo y una implicación en la toma de decisiones, implicando el reconocimiento y la valoración de la persona (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006) y reclamando, conocer, tener presente y comprometerse con la voz de los propios estudiantes (Booth y Ainscow, 2002; Messiou, 2013).

3. La participación en el ámbito educativo

Los contenidos socializadores que la escuela debe transmitir han formado y forman parte del incesante debate educativo. Educar en y para la participación social es una de estas competencias asignadas a las instituciones escolares en muchos países. No obstante, definir o delimitar el término participación no resulta tarea fácil al tratarse de un concepto polisémico cuyo marco conceptual puede resultar incompleto. Aun así, participar se asocia a hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar una acción (Trilla y Novella, 2001).

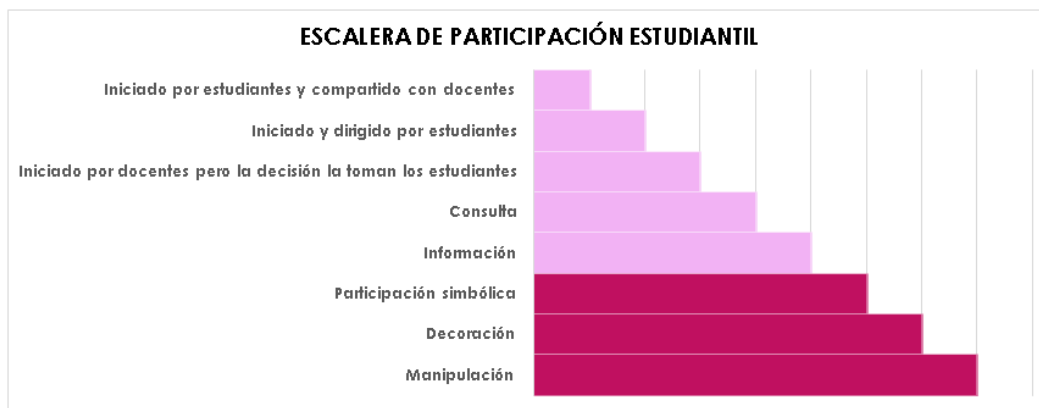
Realizando una revisión del concepto de participación que diversos autores, destacamos que éstos se centran en evaluar el alcance o el impacto de la participación. Tal y como explica Lansdown (2005), el alcance se refiere a evaluar el nivel de participación logrado en las diferentes fases del desarrollo de un programa de mejora o en cualquier actividad del centro.

La escalera de participación de Hart (1992) habla de ocho niveles de participación. En los tres primeros ni siquiera se informa al alumno de los objetivos de la actividad o proyecto que se va a poner en marcha. En el cuarto, se le informa de estos objetivos pero no es hasta el quinto nivel, cuando al alumno se le da la oportunidad efectiva de opinar sobre aquella actividad o proyecto que se va a poner en marcha. En el sexto nivel, se empieza a tener en cuenta las opiniones de los discentes. El séptimo y el octavo nivel se diferencian en que, en el primero, el docente apoya a los alumnos si éstos lo consideran necesario en un proyecto que han elegido, diseñado y puesto en marcha desde el principio, mientras que, en el segundo, el docente es el que participa de la actividad que han elegido, diseñado e implementado los alumnos. A continuación mostramos estos diferentes niveles de participación (Gráfico 1, página siguiente).

Para Shier (2001) la participación educativa consta de cinco niveles o “caminos de participación”: 1) se escucha a los niños; 2) los niños cuentan con el apoyo para expresar sus puntos de vista; 3) se toman en cuenta sus opiniones; 4) se involucran en procesos de toma de decisiones y 5) comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones. En esta misma línea Forestello (2013) recoge que cuando hablamos de participación educativa nos estamos refiriendo a **convivir** (estar-asistir) en el estatus en que el grado de implicación que se requiere del alumnado es mínimo y el nivel de exigencia participativa poco relevante; a **colaborar** (compartir-colaborar) en el estatus en que, tanto el nivel de implicación como el de exigencia participativa del alumnado es mayor y las formas de participación van desde la producción de información a la toma de decisiones o la actuación. En este caso, al alumnado se le informa sobre un tema, posteriormente diagnostica la situación y concluye concretando un diseño de mejora. Y por último, a **gestionar** (controlar-tomar decisiones) es el más alto nivel de implicación y exigencia participativa y se da cuando se contempla todos los

alcances del proceso participativo desde la producción de información hasta el debate y la deliberación que lleve a la actuación de los participantes. En estos últimos se evidencia el esfuerzo por eliminar el “status pasivo” del alumnado sometiendo a discusión las prácticas segregadoras (Susinos, 2009).

Gráfico 1. Escala de Participación



Fuente: Elaboración propia

Como hemos mencionado anteriormente, la complejidad del concepto de participación requiere de una buena aproximación a sus significados múltiples. Una de estas aproximaciones nos la proporciona el profesor Booth (2002) y resulta muy útil y necesaria para orientar nuestras prácticas educativas de forma coherente con ella.

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentando. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo, “yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quién soy yo” (Booth, 2002:25).

Hasta ahora la participación educativa del alumnado, vista desde una perspectiva democrática y activa, no ha conseguido germinar en la cultura de los centros. Cuando se ha implantado, lo ha hecho de forma residual y teniendo un papel meramente formal (San Fabián, 2009; Susinos y Ceballos, 2012) y a pesar de aparecer de forma recurrente en la normativa, no parece estar entre las actuales preocupaciones educativas (Ceballos y Susinos, 2014; San Fabián, 2009). No obstante, si quiere alcanzar una formación integral que capacite al alumnado para vivir en democracia, el papel de la escuela debe ir más allá de la mera transmisión de unos contenidos académicos (Aróstegui, 2006). No se puede concebir una escuela democrática si no es inclusiva, si tiende a excluir a ciertos perfiles de estudiantes (Feito, 2010). Como apunta Casanova (2011, en Echeita 2013) *“la educación en una sociedad democrática o es inclusiva o no es educación”*. No se puede negar el vínculo entre el potencial dialógico de las iniciativas genuinas de la voz del alumnado que fomentan su participación activa y la democracia, como modo de vida y marco general (Rodríguez-Romero, 2012).

3.1. Ámbitos y formas de participación

La construcción de una escuela democrática, crítica consigo misma y con su entorno necesita dotarse de estructuras participativas y de estilos de funcionamiento democráticos (San Fabián, 2009). En este sentido, el desarrollo de oportunidades para ejercer la participación democrática en la vida de un centro educativo no sólo es un derecho de todos los miembros de la comunidad educativa sino una responsabilidad de las instituciones que deben crear los cauces, la organización y los programas necesarios para que dicha participación sea efectiva (De Vicente y Fernández, 2014).

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. La excesiva burocratización puede tener como efecto la limitación del tratamiento vivencial y profundo de la democracia, llegando incluso hasta bloquearla (Feu y Prieto-Flores, 2014; San Fabián, 1997). Igualmente hay que considerar un liderazgo directivo que sitúe las estructuras de participación en el epicentro de la vida escolar y fije unos procedimientos pedagógicos que dinamicen, estimulen y promuevan su funcionamiento diario, a la vez que replantee lo roles de la autoridad docente. Todos estos aspectos constituyen la escuela democrática inclusiva, espacio donde mejor se entiende y representa la “responsabilidad compartida” y no concebida técnicamente como un mero trámite.

Resulta conveniente apuntar que en el debate sobre democracia en la escuela es necesario percatarse de la tendencia a modelos de dirección poco participativos y de la falta de participación del profesorado en el propio gobierno de centro y en el marco general del sistema educativo (Thornberg, 2010). No podemos negar ni evitar el hecho de que la figura del docente está cargada de un poder institucional (Freire y Macedo, 1995) y desempeña un papel crucial y complejo que a la vez que participa, debe enseñar a participar (García, 2014). La mencionada ausencia de una cultura de participación en los centros educativos se extiende y favorece la pasividad del alumnado y alimenta su posición en la escena educativa como recipiente de contenidos (Susinos, 2013). Durante años se ha enseñado a los estudiantes a ser receptores pasivos, provocando que perciban que su opinión no tiene cabida en las instituciones escolares (Sandoval, 2013) y se sitúen como meros consumidores del proceso educativo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, en su artículo 119.3, recoge las formas de participación reconocidas al alumnado en sus centros educativos. Estas formas de participación se concretan en la posibilidad de elegir representantes periódicos o “delegados/as de grupo”, no facultados para abordar cambios estructurales del régimen académico o disciplinario, o participar como representante del alumnado en el Consejo Escolar de centro. Las competencias atribuidas a este órgano están relacionadas con la evaluación del proyecto educativo del centro, la programación general anual, las normas de funcionamiento del centro o la propuesta de medidas que mejoren la convivencia escolar, entre otras. A pesar del gran número de funciones atribuidas, este órgano no es percibido por el alumnado como un espacio de participación sino más bien es visto, como un órgano de control de su conducta (Feito, 2011). De hecho, es bastante inhabitual que los estudiantes planteen cuestiones relativas a la marcha pedagógica del centro en este espacio u otras contribuciones de interés, bien por miedo a las posibles represalias o por la inutilidad de plantearlas (Feito, 1991). En el relato de las sesiones de Consejo Escolar a las que asistía Martínez (2006), el autor llegaba a calificar el rol de alumnado en tal alto órgano de gobierno como de “*aburridos floreros*”. Independientemente de todas estas consideraciones, ambas formas socializan al alumnado en normas de poder vigente en la sociedad adulta (Fernández Enguita, 1990).

Con bastante frecuencia, el rol desempeñado por el alumnado en sus centros educativos ha oscilado entre la sumisión y la indiferencia, a pesar de, la conveniencia de incluir la voz del alumnado en las escuelas y tenien-

do en cuenta que ellos/as son expertos en sus propias vidas y sus visiones sobre cuestiones escolares pueden hacernos cambiar la perspectiva que tenemos de la educación (Rodríguez-Romero, 2008). La explicación a esta ausencia de participación se fundamenta en la falta de educación y cultura participativa de nuestros estudiantes desde el inicio de su escolarización. Las responsabilidades democráticas se aprenden a través de la experiencia, participando en las decisiones, observando la conducta de los adultos y asumiendo responsabilidades que pueden ir desde la ordenación de sus lugares de trabajo o rincones hasta la evaluación de las tareas en Educación Infantil. Desde el establecimiento de normas a la organización de recreos y juegos en Educación Primaria hasta el establecimiento de normas de convivencia y comisiones de mejora en distintos ámbitos (evaluación, mediación, festejos, etc.) en Educación Secundaria.

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 raras veces eran escuchadas sus voces y manifestaban su desacuerdo al no poder estar incluidos en la toma de decisiones que les afectaban. 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. En nuestro país, el trabajo elaborado posteriormente por Tonicci (2012) sobre la escuela que niños y niñas quieren destaca que los estudiantes manifestaron querer ser escuchados en todas las decisiones que se tomaran en sus respectivos centros educativos.

La participación del alumnado trae consigo múltiples beneficios para toda la comunidad educativa, mejores relaciones entre iguales que facilitan la convivencia escolar 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 que 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 (Smith, 2003) hizo énfasis en cómo un proceso de gobierno democrático, que incluye la voz del alumnado, produjo un sentimiento comunitario fuerte que generó 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 por Sandoval, Echeíta y Simón (2015).

Otras formas de participación que caben destacar son las experiencias de centros que están que proporcionando herramientas para que la participación del alumnado en la gestión de los centros sea una realidad ya. Y en este sentido, destacamos el caso del Instituto de Grub (Barcelona), centro público que desde su creación en 2010 ha situado al estudiante en el eje central de su proyecto educativo y ha desarrollado múltiples proyectos en los que la planificación, organización y objetivos de aprendizaje se llevan a cabo en el aula de forma colaborativa entre alumnado y el profesorado o la gestión de los espacios y actividades comunitarias recae en el alumnado en gran medida. Y la propuesta de participación denominada *students as researchers* o “alumnos investigadores” que se caracteriza por constituir el nivel máximo de responsabilidad y compromiso por parte del alumnado, encargado de seleccionar las cuestiones que serán investigadas, realizar la investigación con el apoyo de los adultos, dar sentido a los datos y finalmente, dar a conocer los resultados (Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012).

4. Conclusiones

El sistema educativo, como institución, tiene como cometido fundamental capacitar al alumnado para ocupar su lugar en el mundo y convertirse en promotor de cambios e innovación social. Los estudiantes deben aprender, a través de la escuela, a convertirse en ciudadanos con participación activa en sus respectivas comunidades.

En sociedades con avanzados niveles de democracia apunta a la participación de todos los agentes educativos como una fórmula para reproducir en el espacio educativo la pluralidad social y contribuir así, a la ansiada igualdad social. Esta participación en la estructuras y gestión escolar propiciará una mejora de la calidad educativa y prevendrá la aparición de problemáticas escolares como el fracaso y/o abandono escolar que se gestan, en muchos casos, en los sentimientos de desvinculación y desapego que el alumnado siente al no percibirse “parte” de sus entornos educativos (González, 2010). Hasta el momento, nuestro sistema educativo no ha favorecido la participación escolar en los asuntos educativos que han quedado en manos de expertos y directivos educativos, impidiendo la democratización de la escuela.

Para que la plena participación escolar sea un hecho, se hace evidente la necesidad de dos cambios sustanciales. Por una parte, la regeneración de nuevos modelos educativos encaminados a democratizar las estructuras de funcionamiento escolar y por otra, la formación de todos sus miembros en una cultura participativa.

Es urgente el desarrollo de nuevos modelos educativos que asignen al alumnado un papel protagonista en la construcción escolar (García, 2014) tal y como recoge el modelo de educación inclusiva. Este modelo explica la inclusión como el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura reduciendo de esta manera la exclusión en los mismos (Echeíta, 2006).

En la democratización de la escuela no basta con implementar cierto tipo de actividades más o menos participativas. Las instancias educativas se debe favorecer la participación de todos sus miembros y cuestionarse la forma en que, hasta ahora, han sido concebidos estudiantes y profesores (Rudduck y Flutter, 2007). Es imprescindible la formación del profesorado orientada a favorecer un clima escolar participativo y la creación de espacios de participación en los que se tenga en cuenta la voz del estudiante, tanto en las cuestiones relativas a la gestión centro como en aquellas vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La participación tiene que ser entendida como un elemento particular pero relacionado a su vez, con el resto de elementos de la cultura escolar (González, 2003). A participar solo puede aprenderse participando en igualdad de oportunidades.

Bibliografía:

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres. Routledge.
- Althusser, L. (1975). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la revolución*. México. Siglo XXI
- Anaya, R. y Ocampo, E. (2016). Formación de ciudadanía en la escuela dentro de la transición democrática: ¿Promover escalas de valores o el desarrollo del razonamiento moral? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1) 5-35.
- Aróstegui, J.L. (2006): La participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Participación Educativa*, 2, 44-50
- Beltrán, J. y Hernández, F. (Coords.) (2011). *Sociología de la educación*. Valencia. McGraw Hill.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Disponible: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Inclusion and Achievement in Schools*. London. Routledge.
- Bolívar, (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Booth, T. (2002) Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In P. Potts and T. Booth (Eds) *Inclusion in the City*. London. Routledge
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2º ed.). Manchester. CSIE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Ediciones Laia.
- Carabaña, J. (2012). Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico. En Manuel de Puelles Benítez (Coord.) *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*, 155-181. Madrid. Wolters Kluwer.
- Ceballos, N. y Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*
- De la Fuente A. y Jimeno J. F. (2011). La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España y sus regiones en A. Cabrales y A. Ciccone (Coords.) *La educación en España □ Una visión académica*, 230-271. Madrid: Monografías FEDEA.
- De Vicente, J y Fernández, I. (2014). Estructuras escolares al servicio de la participación del alumnado. *Convives, 7 Monográfico de la voz del alumnado*.
- Dueñas, L. R. y García, E. (2011). El papel de la educación escolar en la construcción de una cultura de participación y de ciudadanía democrática. *Razón y Palabra*, 77 (2).
- Durkheim (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona. Península.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), D. Durán, J. Font y E. Miquel (Eds.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (25-47). Barcelona. ICE-HORSORI.
- (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Ed. Narcea
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid, Morata.
- Feito, R. (1991). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid, UCM (tesis doctoral inédita).
- Feito, R. (2010). Familias y escuelas: razones de un desencuentro. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* 22, 87-108
- Fernández Enguita, M. (1990) *La escuela a examen*. EUEDEMA, Madrid
- Fernández, F. (Coord.). (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid. Pearson.
- Feu, J. y Prieto-Flores, O. (2014, julio). Democracia y participación en el marco legislativo español: de la construcción organizativa a la rigidez curricular. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, Segovia, España.
- Fielding, M. (2013). Whole school meetings and the development of radical democratic community. *Studies in Philosophy and Education*, 32(2), 123-140.
- (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista De Educación*, 359, 45-65.
- Forestello, A. (2013). *La cultura de participación en los centros de secundaria: un estudio de casos en la Agenda 21 escolar*. Barcelona. Graó.
- Freire, P. y Macedo, D. (1995). A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65 (3).

- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno a la implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- (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*, 169-185. Madrid: Pearson Educación.
- Hart, R.A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. En *Ensayos Innocenti* nº4. Unicef.
- (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florencia: Unicef.
- Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. En *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, 23. Recuperado de <http://goo.gl/rynqnd>
- Landsdown, G. (2005) ¿Me haces caso ? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan. . *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano nº36. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países bajos*.
- Martínez, J. (2006). La participación de los alumnos en los centros. Sentido y realidad. *Revista de Participación Educativa*, 2
- Messiou, K. (2013). Working with students as co-researchers in schools: a matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (6), 601–13
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.
- 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.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Paidós.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa la educación inclusiva. En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Eds.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 49-62. Barcelona: Horsori Editorial, S. L.
- Parsons (1999). *El sistema social*. Madrid. Alianza.
- Rodríguez Romero, M. (2008) El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12, 1-15.
- 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*, 185-208. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Sastre, A. (Coord) (2015). *Iluminando el futuro: invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Save the Children País Vasco. Disponible: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/791/Pobreza-Equidad-Educativa-Espana Iluminando-el-futuro.pdf>
- Shier (2001). Pathways to Participation Opening, Opportunities and Obligation. *Children and Society* 15, 107-117.
- Smith, M. (2003). Authentic student voice in school governance: Developing responsible democratic citizens. *American Secondary Education*, 31(3), 36-65.
- Sandoval, M., Echeita, G y Simón, C (2015), Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria *Revista de Educación Pulso*, nº 38
- Sandoval, M. (2013). La participación de los alumnos como palanca en los procesos de transformación escolar. En Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M. y Monarca, H. (Eds.) *Como fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*, 35-54. Sevilla: Editorial EDUFORMA.

- Susinos, T. (2009). "Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva". *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Taberner, J. (2008). *Sociología y Educación*. Madrid: Tecnos.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26, 924-932.
- Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 6 (1), 279-295.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- UNESCO/BIE (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. Disponible: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFIN_el_1_de_Marzo_2016.
- 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.
- Wilson, L. (2009). Pupil participation: Comments from a case study. *Health Education*, 109(1), 86-102.
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.