

La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria

Students participation in secondary schools

Antoni Tort Bardolet¹

¹Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya, email: antoni.tort@uvic.cat
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3064-8137>)

Resumen

A partir del trabajo de campo realizado con el alumnado de educación secundaria (12-16) del proyecto I+D “Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros de secundaria” (ref.: EDU2012-39556-C02-02), el presente artículo, en primer lugar, describe el concepto de democracia escolar, para en segundo lugar, dar a conocer qué es y cómo se concibe un centro de educación secundaria democrático a partir del reconocimiento del papel del alumnado.

Palabras clave: democracia escolar participación, escuelas democráticas, adolescencia, educación secundaria (12-16), rol del alumnado

Abstract: Based on the results of the research field with pupils, from 12-16 years old, participants of the R & D project "Demoskole: Democracy, participation and inclusive education in secondary schools" (ref.: EDU2012-39556-C02-02), this article, first, describes the concept of democracy school, and secondly, make known what is and how a democratic school is conceived from the recognition of the students' role.

Keywords: democracy school, participation, democratic schools, adolescence, secondary school (12-16), students' role.

Recepción: 10 de diciembre de 2017.

Aceptación: 15 de mayo de 2018.

Forma de citar: Tort Bardolet, Antoni. (2018). La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria, *Voces de la Educación, número especial*, 52-60.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria

Introducción

La importancia de la democracia, la participación, el diálogo, la toma de decisiones y la intervención activa de todos sus miembros en una comunidad, es una cuestión ampliamente debatida en educación, sobre todo en aquellos contextos en los que el sistema político se sustenta sobre una estructura democrática formal. Teóricamente, la implementación de prácticas democráticas participativas en los centros educativos comporta beneficios contrastados para toda la comunidad educativa en general y los alumnos en particular. Se considera que si una población, sea cual sea sus características, participa activamente en las instituciones y en la vida pública, esto produce casi de inmediato beneficios directos tanto para el sistema político democrático del que se trate (aumenta la gobernabilidad) como para los propios ciudadanos (que incrementan su capacidad de intervenir y juzgar adecuadamente los asuntos públicos). Así pues, la existencia de prácticas democráticas relevantes en los centros educativos debería contribuir, a que los alumnos se interesen por la política institucional y no institucional. Y a favorecer que los jóvenes adopten un compromiso social con su comunidad, les genere interés por cuestiones colectivas y les despierte interés por la asunción de responsabilidades. En definitiva, la vivencia de procesos democráticos en contextos educativos es el camino necesario para conformar ciudadanos activos, es decir, hombres y mujeres con mayor conciencia social y política, con mayor participación y con mayor compromiso social en su ciudad.

Todos estos elementos ponen de relieve la necesidad y, al mismo tiempo, las dificultades en relación a la apertura del centro hacia prácticas de democratización y de potenciación de la participación del alumnado. En realidad, preguntarse por la participación del alumnado en la educación secundaria y plantearse la mejora de las relaciones entre los diferentes agentes que participan en la vida de un instituto, requiere un esfuerzo constante y una reflexión continuada sobre la propia organización y funcionamiento del centro educativo que no es fácil de implementar (Freiberg & Stein, 1999). Durante muchos años, esta ha sido una preocupación que recaía en docentes singulares, en función de las actitudes y criterios individuales del profesorado más que en un proyecto colectivo de centro. Pero la atención a la diversidad, el derecho a la diferencia y la reducción de desigualdades piden una profesionalidad docente más colegiada y más activa a las necesidades del alumnado de secundaria.

Efectivamente, las transformaciones que en las últimas décadas ha sufrido la educación escolar son muy relevantes. Hay cambios en el bagaje cultural de quienes se sientan en las mesas o en los pupitres de escuelas e institutos. Son contingentes de alumnos con perfiles sociológicos y antropológicos heterogéneos y muchas veces se da por supuesto que todo el mundo debe tener unas determinadas expectativas sociales y culturales, como si todo el mundo tuviera una concepción común de la cultura, de las relaciones sociales y el conocimiento. Y no es así. En ese entorno, no se trata de evitar el conflicto o de ignorar las diferencias sino de organizar un contexto razonable que permita el desarrollo de la comprensión compartida. Buscando estrategias que conviertan esta institución escolar en un lugar propicio para el diálogo entre los diferentes estamentos que conforman un centro. El respeto a la diferencia es una noción central no sólo desde el punto de vista del aprendizaje, sino también desde el punto de vista de lo que significa abordar las experiencias y percepciones de los estudiantes para que puedan sentirse miembros de una comunidad educativa (Giroux, 1996). Para los estudiantes de secundaria, participar en la

vida del instituto se relaciona con el sentimiento de sentirse reconocido, la visión de los jóvenes en relación a la participación se vincula a su sentimiento de participación; significa "sentirse parte de". Este sentido de pertenencia, que se construye con las relaciones interpersonales, lleva a los jóvenes a una mayor implicación y participación en el seno del centro educativo (John-Akinola et al., 2014). Participar en la vida de un centro educativo es un proceso donde la identidad se constituye y reconstituye de una manera relacional gracias a la ayuda de los demás, de los maestros y de los compañeros. La diferencia y la acogida se convierten en los factores centrales de una institución educativa actual en contraposición a la homogeneización y la custodia de una vieja escolaridad.

El objetivo de construir un centro educativo como comunidad justa, para usar la conocida expresión de Lawrence Kohlberg, implica reforzar la continuidad y el diálogo entre la institución escolar y las diferentes agencias e instituciones culturales y educativas del entorno. La alternativa pasa por reforzar el carácter comunitario de la educación escolar y por el fortalecimiento de la cultura de participación. En este sentido, los centros educativos pueden ayudar a construir oportunidades para favorecer el ejercicio de la ciudadanía. No tanto como institución homogeneizada y compacta, sino como comunidad donde individuos y grupos pueden pensar y hablar de todo lo que les pasa. Un espacio donde se puede enseñar y practicar una racionalidad basada en el diálogo y la participación, y como una herramienta de análisis crítico de la realidad.

En esta dirección, los logros conseguidos por las políticas educativas interesadas en implementar la democracia y la participación en los centros no son especialmente relevantes. Ya sea por una cierta despreocupación del profesorado muy centrado en los currículos de las asignaturas (Feito, 2010) por el uso de unas estrategias didácticas y relacionales poco adecuadas (Print, 2003) o, quizás, por la contradicción que supone el aprendizaje de la democracia en centros que, en realidad no lo son (Fernández Enguita, 1992). Una escuela o un colegio son instituciones donde la democracia y la participación quedan muy limitadas a estructuras y aspectos formales básicos que con cierta facilidad eluden el diálogo pleno, la crítica razonada y el debate de cuestiones centrales y profundas que afectan a la vida de estos centros y a su comunidad educativa. En consecuencia, la democracia y la participación en los centros educativos están muy por debajo de lo que podría llegar a hacerse porque la institución, en realidad, no fomenta la implicación de la gente que allí convive. Para buena parte del profesorado el trabajo consiste básicamente en transmitir unos conocimientos empaquetados en asignaturas desconectadas entre sí, en el marco de una balcanización curricular que encuentra su correlato en el hecho que cada profesor es responsable de su aula y no siempre quiere o puede implicarse en lo que vaya más allá de ella: desde los pasillos, la convivencia, la relación con el entorno, etc. (Feito, 2010).

Por lo tanto, la consideración de que la escuela y el instituto deben ser instituciones democráticas es, en términos generales, un planteamiento que se asume de forma genérica pero que muchas veces no llega a plasmarse en la realidad cotidiana, quedándose en una declaración de intenciones sin límites claros. (Feito y López Ruiz, 2008). Por un lado, la democracia se asocia indistintamente a gobernabilidad, a altruismo, a igualdad, a bien común, a colaboración, a participación, sin que haya criterios demasiado precisos para establecer la relación de cada uno de estos conceptos con la democracia. Por el otro, se delimitan sus contornos, encajonando la democracia exclusivamente en la mera presencia de los diferentes sectores de la comunidad educativa en los órganos formales establecidos.

Además, profundizar en una dinámica comunitaria y en la práctica democrática no es fácil porque se trata de una propuesta pedagógica y cultural que actúa de contrapeso en relación a una sociedad que ha definido un escenario hegemónico que potencia el individualismo de masas o una fuerte individualización de la vida social. Whitty, Power y Halpin (1999) aportan explicaciones que no podemos obviar: la democracia y la participación en los centros educativos dependen de leyes y propuestas políticas concretas, pero no se puede olvidar que tales propósitos también dependen de la posición que ocupa la educación en relación a las fuerzas económicas y, más concretamente, al mercado. La educación en general y la escuela en particular, dicen estos autores, ha entrado a nivel mundial en la lógica del “casi mercado” y es precisamente esta lógica la que limita de una forma importante los espacios de participación y democracia.

Estamos convencidos que las prácticas democráticas participativas centradas en los alumnos y las alumnas crean, en general, un clima social positivo que afecta al grupo clase (Pérez, 2007). Y, desde una concepción más general, el concepto de democracia escolar, lo entendemos, por un lado, como una forma de organización y de gobierno escolar que permite la inclusión de todas las personas (Guarro, 2005), es decir, docentes, alumnado, familias y entorno. Y, por otro, como una forma de (con)vivir conjuntamente (Dewey, 1916/2004). Ello implica que la democracia va más allá de la participación formal vinculada a los órganos y espacios de participación del centro y se amplía a las relaciones y los espacios de participación que afectan a la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, la participación y cooperación, la construcción compartida de normas y la intervención activa en las resolución de conflictos, además de una organización basada en el autogobierno y la responsabilidad tiene como efectos positivos: descubrir las dificultades que entraña la convivencia en grupo, percatarse de la dificultad que supone cambiar determinadas dinámicas, darse cuenta de la relativa facilidad con que se solucionan determinadas disfunciones que persisten en el tiempo y que nadie se atreve a cambiar -entre otras cosas porque no se problematizaban- y sentirse responsables de cuanto acontece en la clase. Trabajar la democracia, la participación, la toma decisiones y la intervención activa de la comunidad educativa implica pasar del discurso a la acción, de la lección teórica a la actividad práctica, de las buenas intenciones discursivas a las acciones comprometidas, de las clases magistrales más o menos acertadas a experiencias vividas y sentidas (Apple y Beane, 2007).

A pesar de los problemas mencionados, las expresiones democráticas participativas, el diálogo abierto y la crítica se dan de forma vivencial en algunas escuelas e institutos. Se trata, por lo general, de centros educativos que van más allá de lo que establecen las políticas educativas oficiales; de centros que trabajan proyectos integrales con el objetivo, entre otros, de superar desigualdades educativas y sociales (véase por ejemplo las comunidades de aprendizaje); de centros que generalizan determinadas prácticas con el objetivo de que perduren, etc. Unas experiencias hechas desde un planteamiento global y que, a pesar de ser relativamente singulares y poco frecuentes estamos convencidos que pueden ser extrapolables a diferentes contextos -y sería conveniente que se generalizasen- por las transformaciones que éstas producen tanto a nivel individual como colectivo.

El alumnado de secundaria ante la democracia y la participación escolar

Durante el trabajo de campo en los centros de secundaria de Demoskole¹ se realizaron seis grupos de discusión en tres centros educativos de Cataluña con jóvenes de 15 y 16 años que cursaban de 3º y 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en los años 2013-14. También se llevaron a cabo un total de once entrevistas con el alumnado y ocho con las familias de los centros. El número de participantes en los grupos de discusión fue de entre 6 y 10 personas. Dichos institutos se seleccionaron teniendo en cuenta que son centros que están llevando a cabo prácticas de democracia participativa de forma sostenida. Es decir, que han desarrollado con éxito una organización del centro democrática con una participación de los diferentes agentes (alumnado, profesorado, familias) de larga duración. Estas experiencias son útiles para observar cómo los centros educativos pueden redefinir las prácticas existentes en favor de una mayor participación y democracia comportando beneficios a todos los sectores de la comunidad educativa.

Para el alumnado la democracia se vive en aquellos espacios y momentos donde pueden opinar y decidir y, en numerosas ocasiones, lo sintetizan como aquellos espacios y momentos que sienten que tienen libertad de expresión. El grado en el que los jóvenes se sienten escuchados y pueden participar varía según el centro, así, mientras que unos jóvenes consideran que en su centro se les escucha y existen prácticas de participación, en otros, los jóvenes reclaman más espacios de este tipo. A su vez, las prácticas participativas o democráticas de cada centro varían, esto se evidencia, por ejemplo, cuando al preguntarles por el sentido de la democracia unos reducían las prácticas democráticas a la realización de votaciones y otros comprendían la democracia como la búsqueda del consenso. En efecto, los resultados de la investigación nos muestran que esta divergencia en el concepto de democracia viene determinada por las estructuras y espacios democráticos que el centro y los docentes ceden al alumnado. Los jóvenes viven, practican y aprenden la (y sobre) democracia según el centro al que pertenecen, la relación que mantienen con cada uno de los docentes y los espacios participativos que el centro ofrece. Sobre la dimensión de gobernanza el alumnado define la participación escolar según su propia experiencia participativa y el grado en que sus voces son reconocidas, escuchadas y valoradas, y no tienen en cuenta las estructuras formales de gobierno y participación como el Consejo Escolar o el Consejo de Alumnos. Así, vemos que los alumnos reconocen los espacios y las prácticas democráticas según el protagonismo que tienen dentro de los distintos órganos y obvian los espacios donde no son reconocidos. Es decir, la vivencia de la democracia por parte del alumnado no depende únicamente de los órganos de participación de los que el centro dispone, sino de las relaciones y el clima existente en el centro. Esto nos lleva a hablar de cómo los jóvenes entienden la habitabilidad, es decir, cómo definen las relaciones y el clima escolar.

Para el alumnado las relaciones humanas de proximidad con el profesorado, así como los espacios y actividades para la participación son la condición clave para el bienestar en el centro y para el desarrollo de las prácticas democráticas. En efecto, los espacios de participación son valorados como los lugares para poder opinar, participar y sentirse parte del centro; de hecho, aquellos alumnos que no disponen de estos espacios los reclaman. Por lo que se refiere a la alteridad -el reconocer y acoger al otro, sobre todo a aquellos más vulnerables-, los jóvenes adjudican esta función principalmente a los docentes, ya que entienden que son ellos quienes tienen las herramientas y estrategias para incluir al

¹ Subproyecto Demoskole. Democracia, participación y educación inclusiva en centros de secundaria MINECO (Referencia: EDU2012-39556-C02-02).

alumnado que pudiera quedar fuera. No obstante, algunos jóvenes comentan que en ocasiones son ellos quienes acogen el alumnado que no ha recibido una atención especial por parte de los docentes (alumnos de nueva incorporación o incorporación tardía). Otro aspecto relevante de la alteridad es que, al igual que las anteriores dimensiones, depende de las relaciones y estructuras que los docentes diseñan y organizan como, por ejemplo, los grupos cooperativos o heterogéneos, estructuras que los docentes ponen en marcha con el fin de garantizar la inclusión de todo el alumnado. Por último y en relación a la dimensión de los valores democráticos, el alumnado nos habla del valor de la libertad que aparece asociado al valor de la responsabilidad y el compromiso personal y social respecto a la propia trayectoria formativa académica y relacional; el valor de la cooperación que entienden como ayuda solidaria, respeto y reconocimiento del otro, y lo asocian también con prácticas de voluntariado; el valor del diálogo, asociado principalmente a la expresión y al respeto a ser escuchado, habilidades que pueden ser de utilidad en la resolución de conflictos. Finalmente son muy explícitos con dos valores que reconocen (o no) en el profesorado: la coherencia ética docente, hacer lo que se dice y se exige al alumnado, y el valor del saber ser y saber hacer con autoridad y afectividad al mismo tiempo.

Los discursos nos hablan de democracia, nos hablan de los vínculos que se establecen con otras personas, con la comunidad y la diversidad; relaciones donde se habla, se discute, se consensua y se toman decisiones. También observamos que los espacios de participación y los temas de decisión vienen principalmente dictaminados por la figura docente y no por los propios agentes involucrados. Esta situación nos plantea la necesidad de revisar en profundidad la gramática escolar y nos abre a nuevas preguntas: ¿Será que el alumnado -y sus familias- necesitan de una figura de autoridad, en este caso el docente, que dictamine sobre cuándo y qué decidir o por el contrario son los centros escolares que imponen, limitan y controlan aquello sobre qué y cuándo pueden decidir el alumnado y sus familias?

Pero la participación de los chicos y chicas también significa incluir a los alumnos en procesos democráticos o de toma de decisiones en la escuela en los que tengan voz y representación. Y, finalmente, la participación significa que los niños y jóvenes sientan que forman parte de la institución. Las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia son, efectivamente, importantes para su implicación personal y colectiva en la vida del centro, tal y como señalan los propios jóvenes en diferentes estudios (John-Akinola et al, 2014). En definitiva, la participación no es sólo aquella que tiene lugar dentro del aula y en la que los jóvenes pueden decidir sobre su proceso de aprendizaje, sino aquella participación que puede tener lugar en todos los ámbitos de la vida escolar.

Diez características a modo de conclusión.

El aprendizaje relevante de la democracia participativa, el diálogo y la crítica razonada en el contexto escolar, y de forma particular entre los alumnos, se desarrolla con mayor eficacia a través de proyectos integrales y vivenciales que producen outputs positivos, visibles y reconocibles por los actores que participan en dicho contexto. La perdurabilidad de las prácticas democráticas participativas en los centros educativos depende: de un proyecto educativo participativo plausible en el que no solamente se expresen unos deseos, sino que además cuente con la presencia de elementos operativos; de la voluntad manifiesta de la dirección y del claustro; de la cultura que impregna el centro y de las prácticas concretas del conjunto del profesorado.

En síntesis, la investigación ha evidenciado que los centros más democráticos son aquellos en los que:

- El proyecto educativo del centro articula prácticas educativas innovadoras que fomentan la curiosidad de todo el alumnado por el conocimiento complejo y que promueve vínculos con agentes del territorio.
- El profesorado se implica como agente activo y se coordina en los procesos de toma de decisiones para impulsar prácticas educativas innovadoras.
- Se preocupan para que cada alumno pueda implicarse individual y colectivamente con lo que aprende.
- Fomentan un clima de relaciones de respeto y bienestar entre profesorado, alumnado y familias; entre el profesorado y alumnado y con todas las personas que integran la comunidad educativa.
- Ensanchan la capacidad de escucha y de tener voz del alumnado y de todos los miembros de la comunidad educativa en el hacer cotidiano de la escuela.
- Posibilitan que cada alumno o alumna se sienta parte activa y viva los momentos de protagonismo en la dinámica de trabajo colectiva del centro.
- Amplían la capacidad para tomar decisiones de todos los miembros de la comunidad educativa en cuestiones que afectan el aprendizaje y la organización del centro.
- Priorizan el acuerdo en decisiones colectivas desde la diferencia de los diferentes miembros en lugar de votarlas.
- Saben gestionar la complejidad organizativa del centro que supone trabajar de forma coordinada, impulsar proyectos con grupos heterogéneos, plantear nuevas franjas horarias con dos profesores en el aula, desarrollar mecanismos de evaluación participativa en las que el alumnado plantea su punto de vista. Todos estos elementos sólo tienen sentido con un proyecto educativo que los sustente.
- Los centros que impulsan procesos democráticos de estas características mejoran las competencias básicas, las funcionales y las transversales de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Apple, M.; Beane, James A. (eds.) (2007); *Democratic schools: lessons in powerful education*. Portsmouth, NH, Hienemann.
- Arnott, M. (2008). Public Policy, Governance and Participation in the UK: A Space for children?. *International Journal of Children Rights*, 16, 355-367. 10.1163/15718108X311196.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus 2. *Participatory Learning and Action Notes IIED London*, (42), 9-13.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33 (2), 340-345. doi:10.1016/j.childyouth.2010.09.017.
- Dewey, J., (1916); *Democracy and education*. New York, McMillan (trad. Castellano, (1995); *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46 (1), 127-137.
- Feito, R.; López, J.I., (eds.) (2008): *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona, Hipatia.
- Fernández Enguita, M., (1992); *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paideia.
- Feu Gelis, J.; Prieto Flores, Ó.; Simó Gil, N.(2016). “¿Qué es una escuela verdaderamente democrática?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90-97.
- Feu Gelis, J.; Simó Gil, Núria; Serra Salamé, Carles; Canimas Brugué, Joan. (2016). “Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática”, *Estudios Pedagógicos XLII*, 3, 449-465.
- Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Routledge Falmer.
- Giroux, A. H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona, Paidós, 1996
- Guarro, A. (2005). “La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 1.
- John-Akinola, Y. O., Gavin, A., O'Higgins, S. E., Gabhainn, S. N. (2014). Taking part in school life: views of children. *Health Education*, 114 (1), 20-42.
- Kincheloe, J., (2008); “La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir” en McLaren, P., Kincheloe, J.L., (eds.); *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona, Graó.
- Lodge, C. (2005). From Hearing Voices to Engaging in Dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125-146.10.1007/s10833-005-1299-3
- Print, M. (2003); “Estrategias de enseñanza para la educación cívica y la ciudadanía en el siglo XXI” en *ESE: Estudios de educación*. nº 4, págs. 7-22.
- Pérez, C., (2007); “Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula” en *Revista de Educación*. nº 343, 2007.
- Schratz, M., Blossing, U. (2005). Big Change Question: Should Pupils Be Able To Make Decisions About School Change. *Journal of Educational Change*, 6(4), 381-387.<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-005-4088-0>
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices. *Health Education Research*, 22(6), 864-78. doi:10.1093/her/cym023
- Whitty, G., Power, S., Halpin, P., (1999). *La escuela, el estado y el Mercado*. Madrid, Morata.

Acerca del autor

Antoni Tort Bardolet es catedrático de la Universitat de Vic-UCC. Actualmente compagina la docencia y la investigación con la dirección de la Escuela de Doctorado de dicha universidad. Ha ejercido de Director de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Jaume Balmes" de Vic, y de Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic-UCC. Es director del Grupo de investigación Consolidado GREUV de la UVic-UCC. Participa en diversas investigaciones que tratan de la relación entre educación, cultura y territorio, de la formación del profesorado, de la evolución de las teorías y corrientes pedagógicas y de la educación intercultural. Los trabajos de estas investigaciones han sido publicados en las principales revistas especializadas.