

Democracia y participación: la voz (silenciada) de los alumnos

Democracy and participation: the (silenced) voice of pupils

Jordi Feu Gelis¹

Albert Torrent Font²

¹Universitat de Girona, email: jordi.feu@udg.edu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1395-2409>

²Universitat de Girona, email: albert.t@udg.edu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8894-1774>

Autor para correspondencia: jordi.feu@udg.edu

Resumen: El artículo argumenta que los niños y niñas tienen la palabra porque así lo demuestra el proceso de socialización primaria “saludable” y, por otra parte, porque existen Declaraciones y Cartas de Derechos que lo avalan. No obstante, el artículo concluye que para que la palabra entre en la escuela (con el fin, entre otros, de democratizarla) es necesario cambiar su “arquitectura”, cultura y gramáticas escolares.

Palabras clave: democracia, participación, voz de los alumnos, educación libre, renovación educativa, empoderamiento de los alumnos, palabra secuestrada, socialización infantil

Abstract: The article argues that children have a say in the school because of the process of "healthy" primary socialization and, on the other hand, why Declarations and Convention of Children's Right that endorse it. However, the article concludes that to include the student's voices in the school (in order, among other things, to democratize it) it is necessary to change its "architecture", school practices, structures and cultures.

Keywords: democracy, participation, student's voices, free education, educational renovation, students' empowerment, kidnapped word, child socialization.

Recepción: 03 de marzo de 2018.

Aceptación: 28 de junio de 2018.

Forma de citar: Feu, Gilis Jordi & Albert Torrent Font. (2018). Democracia y participación: la voz (silenciada) de los alumnos, *Voces de la Educación, número especial*, 43-51.



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

Democracia y participación: la voz (silenciada) de los alumnos

Introducción

A la hora de impulsar la democracia y la participación en la escuela muy a menudo se apela, como aspecto fundamental, a la necesidad de dar voz a los alumnos. Ciertamente se trata de una cuestión indispensable, aunque no suficiente porque la democratización de los centros pasa por dar la palabra a toda la comunidad educativa: maestros, familias, personal de administración y servicios y también alumnos (Serramona,; Rodríguez 2010).

Por otra parte, la voluntad de dar la voz al alumnado muchas veces se presenta como una concesión teñida de una actitud paternalista que hacemos los adultos a los más jóvenes. Desde nuestro punto de vista, es un error de primera magnitud pues, en el acto de dar voz a la infancia, no puede ser de ningún modo una concesión, un favor o una prerrogativa; es un derecho fundamental. Esta afirmación se puede formular a partir de criterios pedagógicos (basta con leer los principios de la pedagogía activa, pedagogía libre y vivencial, pedagogías verdes, etc.) y también en base a criterios legales reflejados tanto en derechos como en manifiestos asumidos formalmente por la mayoría de estados democráticos. Valga como ejemplo de lo que estamos diciendo la Declaración de los Derechos Humanos o la Convención de los Derechos del Niño a los que más adelante nos vamos a referir.

Dar la voz al alumnado ¿De qué estamos hablando?

Nuestro interés radica en resaltar que el uso de la palabra, el impulso a hablar y a expresarse es algo natural-socializado y común a la especie humana (Spitz, 2001). Basta con recordar que en un proceso de socialización “saludable” todos los niños y niñas sin problemas adquieren de forma progresiva lenguaje verbal al mismo tiempo que configuran estructuras mentales cada vez más complejas y desarrollan pensamiento abstracto (Farkas, 2007). Ya en las edades más tempranas los niños y niñas tienen intereses y voluntades que son expresadas ya bien sea a través del movimiento físico (Pikler, 1984), la expresión del cuerpo (fundamentalmente el rostro), o a través de sonidos -primero en forma de sollozos y más adelante en fonemas articulados que progresivamente constituirán palabras sencillas. Estas palabras, a medida que el niño o niña madure formará frases llenas de sentido que poco a poco adoptaran formas sintácticas más complejas.

En resumidas cuentas: los niños y niñas ya de bien pequeños hablan (nos hablan) sin pedir permiso. Tal y como han señalado distintos maestros y pedagogos (Palou, Bosch, 2005; Tough, 1996) y lingüistas (Ong, 2016), el lenguaje oral en la niñez y primera infancia es de capital importancia para el desarrollo de la personalidad y la construcción de interacciones socio-afectivas que, orientadas de forma respetuosa, acrecentaran nuestro potencial social hasta dar paso, si es voluntad del adulto, a unas relaciones democráticas. Si este proceso no se desarrolla correctamente el impulso natural del niño o niña en hablar y comunicarse se castra y con ello merma cuando no pierde lo que convenimos en llamar “la voz del alumnado”.

El valor de la palabra en la escuela

Sin voluntad de fustigarnos y aún menos de ser víctimas de una perspectiva pesimista, es importante recordar lo que sucede cuando los niños o niñas ingresan de bien pequeños en la escuela. A pesar de los avances substanciales y generalizados que se han dado en el ámbito

de la educación infantil, algunos centros aún no se han desprendido suficientemente de la gramática y culturas escolares heredadas que, sin darse cuenta y sin mala fe, debilitan la palabra, limitando la comunicación libre e imponiendo tiempos dilatados de silencio.

Muy a pesar nuestro, la lógica educativa estandarizada de algunos centros de educación infantil, las rutinas habituales dadas por supuestas o consideradas como normales tienden a regular de forma absurda y artificial la voz de los alumnos en la medida que establecen tiempos para hablar (generalmente cortos y establecidos según el criterio de los adultos) y tiempos de silencio (largos y justificados por la necesidad de trabajar y concentrarse). Con frecuencia, esta práctica va de la mano de una pedagogía directiva difícilmente reconocida como tal por parte de las educadoras y educadores.

La disminución de los tiempos de conversación libres y espontáneos se incrementan substancialmente durante la educación primaria y llegan casi a desaparecer en la secundaria. Es una opinión bastante mayoritaria que los alumnos “deben estar callados en clase” pues si se habla “se pierde el tiempo y se distraen”. La castración de la palabra entre los alumnos es algo que se favorece por el mensaje explícito y a menudo repetido hasta la saciedad por parte del maestro o maestra y también juegan a favor (mejor dicho, a la contra) pero también intervienen elementos periféricos que con cierta frecuencia pasan inadvertidos: la organización de la clase y la disposición del mobiliario (pupitres individuales colocados uno al lado del otro y en filas), la arquitectura del centro (más parecida a la de una fábrica que a un pequeño pueblo facilitador de interacciones sociales y cívicas), la concepción del patio (que en el caso de los centros de las grandes ciudades suele ser una superficie plana asfaltada con unos pocos bancos colocados para sentarse, observar y poca cosa más), etc.

Decíamos que no queremos caer en el pesimismo en el sentido que de ninguna manera estamos afirmando que todas las escuelas y relaciones educativas vayan por la senda que acabamos de describir: durante el tiempo que hemos visitado centros educativos de infantil, primaria y secundaria nos hemos encontrado con centros que, a raíz de haber incorporado el trabajo colaborativo, han cambiado la disposición habitual de los pupitres (favoreciendo la interacción y conversación permanente de los alumnos dentro de un clima de absoluta normalidad) por no hablar de las escuelas que, a menudo a raíz de la presión de los padres, han convertido el patio en un lugar de buen estar y propiciatorio de relaciones comunicativas. Y, aunque sea un ejemplo minoritario cabría también mencionar los pocos centros que han construido un fórum y ágora en los que se celebran reuniones y discusiones importantes.

Retomando el hilo argumental de este artículo cabe decir que el hecho de dar la palabra a los alumnos es algo que se tendría que entender como natural, como algo que les pertenece no solamente porque, tal y como hemos tratado de argumentar, forma parte de un proceso de socialización saludable sino porque, como hemos mencionado, está contemplado en distintas cartas, proclamas y derechos reconocidos. Hemos nombrado la Carta de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño. Veamos seguidamente lo que para nosotros son artículos centrales (relacionados directamente con el tema que nos ocupa) y artículos periféricos que refuerzan nuestra tesis.

En la Carta de los Derechos Humanos se expone:

- Artículo 26.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Y con un contenido más periférico también nos interpelan los siguientes artículos:

- Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
- Artículo 20.1. 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

La Convención de los Derechos del Niño (1989) establece lo siguiente:

- Preámbulo. Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, [...] Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad
- Artículo 6.2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.
- Artículo 12.1. 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.
- Artículo 13.1. 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
- Artículo 14.1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
- Artículo 17. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental.
- Artículo 29. 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de

comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Todos estos artículos (más otros pertenecientes a otras Cartas y proclamas que obviamos en este artículo) atienden a cuestiones relacionadas con el respeto, la educación integral, la educación plena de la personalidad, la autonomía, el derecho a fomentar la diversidad de opiniones, el derecho a acceder a la información, el derecho de reunión, etc. que, de una manera u otra, fomentan el uso de la palabra, la participación y, en consecuencia, la democracia. Valgan pues como ejemplos inspiradores para que el uso de la palabra y la voz de los alumnos sean algo cotidiano, “normal” en todos los centros educativos, sin ninguna excepción.

Escuelas con voz propia

La experiencia que como profesores tenemos en las visitas realizadas en centros educativos no solamente nos lleva a reclamar que todos los centros reconozcan la voz que pertenece a los alumnos sino que además, tenemos que asegurar que los niños y niñas y que los jóvenes tengan voz propia, aspecto que en el seno de nuestro grupo de investigación DEMOSKOLE lo hemos relacionado con la “calidad democrática” (Feu, et al, 2016).

Cuando decimos que los alumnos tienen que tener voz propia nos referimos a un seguido de cuestiones objetivas e identificables que, tal y como mostramos a continuación, tienen que ver con aspectos informacionales, situacionales e ambientales.

Poseer voz propia implica algo tan elemental como tener algo que decir. Es preocupante cuando un profesional de la enseñanza (independientemente del tramo en el que eduque) afirma que hay alumnos que no abren la boca porque no tienen nada que explicar, comentar o compartir. Partimos de la idea que cualquier ser humano tiene un impulso que le lleva a verbalizar ideas, pensamientos, sensaciones, emociones, etc. Si esto no se produce es porque más temprano que tarde ha habido un proceso de silenciación subjetivado (Hanoi, 2016).

A parte de tener algo que decir, sobre todo cuando se trata de opiniones, es importante que el niño, niña o joven disponga de argumentos flexibles para acompañarlas. La argumentación de los hechos, opiniones, elecciones, etc. es básica y fundamental para darles credibilidad y para confrontarlas con opiniones distintas. A menudo, la veracidad, credibilidad y fuerza de los argumentos son aspectos que nos permiten sopesar hasta qué punto una colectividad opta por una opción u otra.

Tener algo que decir y disponer de argumentos sólidos no nos sirve de mucho si no tenemos la voluntad y el coraje de quererlo verbalizar en público es decir, en comunidad. Así pues, tenemos que crear las condiciones para que los alumnos se sientan seguros de expresar sus pensamientos. Esta consideración, que a priori parece obvia, no lo es tanto después de comprobar que muchos estudiantes universitarios, cuando terminan el curso, manifiestan que no han hablado en clase porque no se atrevían o tenían vergüenza. Cuando alguien tiene algo que decir y no hace por vergüenza es que algo raro está sucediendo: o el alumno no se siente seguro consigo mismo o bien teme la reacción del adulto o del grupo clase. En consecuencia, es tarea de cualquier educador crear un clima propicio para que cualquier alumno se sienta bien a la hora de expresar sus ideas u opiniones, sobre todo cuando éstas son disconformes heterodoxas o minoritarias.

Y por último: tener voz propia implica tener un tono y timbre propios. En muchas escuelas sucede algo que para quienes subscribimos este artículo nos resulta extraño e incomprensible: muchos niños y niñas hablan con un tono y cadencia parecidos. Este aspecto aparentemente anecdótico y estético nos evidencia un problema: si presumimos de hacer una educación integral que vela por el desarrollo armonioso de cada alumno procurando que brille su personalidad dentro de una estructura comunitaria ¿Por qué se produce este mimetismo? ¿Por qué se clona la voz de los alumnos? Es obvio que la fuerza homogeneizadora de la institución escolar ha alcanzado en muchos casos un nivel que no puede pasar inadvertido al oído de un buen profesional.

Retornar la voz al alumnado

¿Cómo devolvemos la voz a los alumnos? A lo largo de los seminarios de formación llevados a cabo con maestros en el marco del grupo de investigación DESMOSKOLE, cuando se les pregunta por cómo podemos introducir la democracia en los centros, a menudo responden: a través de órganos de participación en los que los alumnos estén representados. Y, siguiendo esta lógica, hay quienes apuntan con buena fe: a través de órganos participativos y consultivos relacionados con el poder local (léase consejo municipal de alumnos, etc.). El primer ejemplo lo aceptamos –con importantes matices-, cosa que no podemos decir del segundo.

Los órganos de participación en los centros ciertamente son importantes para estimular y dar cauce a la participación del alumnado pero bien es cierto que con ellos, la democracia no está asegurada. La democracia de calidad precisa de acciones que aseguren una buena habitanza y alteridad, y que el ethos impregne el rincón más escondido de la escuela (Feu, et al, 2016).

Pero centrándonos en los órganos de participación es preciso que éstos sean suficientemente flexibles como para que los alumnos puedan intervenir cuando sea preciso y no se tengan que esperar a la convocatoria de turno. Por otra parte, los órganos de participación tienen que ser ágiles, resolutivos y transparentes, y sobretodo motivadores. Todos hemos tenido experiencias participativas que se desvanecen porque nos damos cuenta que de bien poca cosa sirven sino es para cumplir el expediente o bien legitimar una decisión tomada de antemano.

Como órgano central de participación consideramos como válida la asamblea pero no una asamblea cualquiera, sino una “buena asamblea” es decir, una reunión de alumnos (a veces con el profesor o profesora) en la que todos y todas puedan configurar con facilidad el orden del día, en la que todos y todas manifiesten sus opiniones, en las que haya tiempo y espacio para la discusión y confrontación de ideas, en la que se respete el turno de palabra y la opinión ajena, en la que no haya ganadores y perdedores y, sobretodo, en la que no se vote sino que se delibere. A menudo cuando hablamos de democracia pensamos en votar y la votación puede ser un buen sistema de toma de decisiones en colectivos amplios y diseminados, aspectos no consubstanciales a una escuela.

En los párrafos anteriores nos desmarcábamos de los consejos municipales de niños y órganos parecidos. Nuestra animadversión se debe a que los consideramos como una copia empobrecida del sistema democrático liberal basado en la democracia parlamentaria, una democracia ejercitada por unos representantes de los ciudadanos con una capacidad de

control (ni tan siquiera intervención) muy limitada, ejercida mediante el ejercicio del voto cada vez que se convocan unas elecciones. Desde nuestro punto de vista, el interés y el valor educativo de la democracia y la participación pasa, al menos en la escuela, por el reconocimiento de la voz propia de todos los alumnos y alumnas, de los maestros y maestras, y de las familias.

Bien es cierto que para que esto sea posible es imprescindible reformular la arquitectura de la escuela. Siguiendo a Tyack y Cuban y (1995) es imprescindible una reforma atrevida y sin complejos de la gramática escolar es decir, una transformación radical de los cimientos de la escuela. Transformación que, siguiendo la obra clásica de P. Bourdieu (1977), pasa por modificar desde la raíz el engranaje constitutivo de la escuela que, a pesar de los cambios producidos, sigue reproduciéndose.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Farkas, Ch. (2007). Gestural Communication in Early Infancy. *Review of its Development, Relation With Language and Intervention Implications. Psykhe*. 16, 2, pp. 107-115.

Feu, J.; Prieto, Ò.; Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, 465, pp.90–97.

Feu, J., Simó, N., Serra, C., Canimas, J., (2016) Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*. 42, 3.

Ong, W., J. (2016). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: FCE.

Palou, J., Bosch, C., (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Pikler, E., (1984). *Moverse en libertad*. Madrid:Narcea.

Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*. 38, 1, pp. 3-14.

Spitz, R. (2001). *No y sí: sobre la génesis de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.

Tough, J., (1996). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.

Trilla, J.; Novella, A.M., (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 26, pp. 137-164.

Tyack, D., Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.

Acerca de los autores

Jordi Feu Gelis, sociólogo, profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Doctorado por la Universidad de Girona. Ha centrado sus investigaciones en: educación rural; pobreza, marginación y exclusión social, estructura social y desigualdad; identidad e inmigración. Actualmente forman parte de sus ámbitos de estudio: democracia y participación en educación, y renovación pedagógica. Es autor de varios artículos sobre la escuela rural en España, miembro fundador del Observatorio de Educación Rural de Cataluña y responsable del ámbito de investigación de dicho observatorio. También es responsable del “Gabinete para la mentoría social” de la Universitat de Girona en el que desarrolla investigación sobre la inclusión social y cultural de alumnos de origen extranjero.

Albert Torrent Font es profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona, miembro del GRES (Grupo de Investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales) y estudiante de doctorado, con la tesis (1): «La renovación pedagógica en Catalunya: perspectivas para una nueva ciudadanía», dirigida por Jordi Feu Gelis. Ha colaborado en el proyecto I+D: «Democracia, participación y educación en los centros de educación primaria» (UdG, 2013-2015) y es responsable técnico del Proyecto Oneiron del programa ARMIF- proyecto al servicio de la mejora de la escuela pública: «Como impulsar un proyecto educativo integral de renovación pedagógica en un centro para que cambie de forma radical la gramática y cultura escolares?». Su trabajo gira entorno los temas relacionados con educación y política, la renovación pedagógica y las propuestas educativas críticas, alternativas y libertarias a lo largo de la historia.

(1) Su tesis Doctoral cuenta con una ayuda financiada por:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Empresa i Coneixement
Secretaria d'Universitats i Recerca



Unió Europea
Fons social europeu
L'FSE inverteix en el teu futur