Voces de la Educación

Número especial 2018

Las voces del alumnado para una educación democrática

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Editorial Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Juan A. García Fraile, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Aldo Ocampo González, Agustin Ortega Cabrera, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.
Comité Editorial Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Marcelino Arias Sandi, Hugo Casanova Cardiel, Wietse De Vries Meijer, Ines Dussel, Cinvestav, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.
Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, María De los Angeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Bladimir Reyes Córdoba, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, Betsy Soto Pérez.
VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.
El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.
Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista.
Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Número especial: las voces del alumnado para una educación democrática, editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/
voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de octubre del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Presentación……1

Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible?

Núria Simó-Gil, Jordi Feu Gelis…….…....3

Using primary school children's voices to promote inclusive education

Kyriaki Messiou…….11

Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria

Michael Fielding……...…28

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

Jordi Feu Gelis, Albert Torrent Font……..…....43

La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria

Antoni Tort Bardolet……..…....52

Democracy and children right to self-expression in lower secondary school

Anna Babicka-Wirkus……..……..61

Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites

Alba Parareda Pallarès……..……....75

Presentación

Vivimos tiempos difíciles para la democracia en los que, por un lado, el neoliberalismo está reduciendo la democracia a un bien de consumo, y por otro, la situación política y social está minimizando los derechos de las personas en aras de la seguridad, provocando situaciones de desigualdad e injusticia social. Ante esta situación, nos preocupa cómo la educación puede contribuir a mejorar la democracia en la escuela. Fruto de esta inquietud hemos reunido, en este monográfico, a distintos autores que con diferentes puntos de vista en torno a la educación democrática han centrado la reflexión en torno a dos conceptos polisémicos, controvertidos y con puntos de encuentro como son el de las voces del alumnado y el de la participación de los estudiantes.

Las investigaciones que han servido de base para desarrollar los artículos que presentamos han evidenciado que los centros más democráticos son aquellos que crean condiciones posibles (en relación a la toma de decisiones, al clima y a la inclusión) para promover una participación del alumnado más genuina.

Así, el trabajo en distintos seminarios y jornadas con investigadores internacionales fruto de las investigaciones realizadas, nos ha permitido contar con los siete artículos que presentamos. En primer lugar, el artículo "Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible?" de Núria Simó-Gil y Jordi Feu propone conceptualizar la participación del alumnado y relacionarla con la democracia en los centros educativos. El segundo artículo de Kiki Messiou "Using primary school children's voices to promote inclusive education", reflexiona, a partir de la investigación, cómo la voz del alumnado puede ser clave en las prácticas educativas inclusivas en la escuela primaria. En el tercer artículo, Michael Fielding propone una reflexión crítica de la voz de los estudiantes que interpela a los docentes desde la perspectiva de democracia radical en los centros. Con los artículos cuarto y quinto, "Democracia y participación: la voz (silenciada) de los alumnos" de Jordi Feu y Albert Torrent y el de Antoni Tort "La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria", se reflexiona sobre las implicaciones en los centros educativos que apuestan por prácticas educativas centradas en el alumnado. Finalmente, los dos últimos artículos "Democracy and Children Right to Self-expression in Lower Secondary School" de Anna Babicka-Wirkus y el "Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites" de Alba Parareda, establecen relaciones entre educación democrática, derechos de la infancia y ciudadanía. Sin duda, la educación democrática será con el alumnado, o no será.

Coordinación: Núria Simó-Gil.

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

Presentation

These are difficult times for democracy: on the one hand, Neoliberalism is reducing democracy to a mere consumer product and, on the other, the current social and political situation is minimizing people's rights for the sake of security, leading to situations of inequality and social injustice. In view of these circumstances, the concern before us is how education can contribute to improving democracy in schools. As a result, in this monographic issue we have brought together different authors who, from different views on democratic education, have focused their ideas on two polysemous and controversial concepts with points of convergence: the voice of students and student participation.

The research that has served as the basis for the articles that are presented herein has shown that the most democratic centres are those that create possible conditions (regarding decision-making, climate and inclusion) to promote a more genuine student participation.

The studies carried out have led to cooperation with international researchers in different seminars and symposia, which has resulted in the seven articles collected in this issue. First, "Fostering Democratic Student Participation In schools: Is it Possible?" by Núria Simó-Gil and Jordi Feu conceptualizes student participation and relates it to democracy in schools. The second article, Kyriaki Messiou's "Using Primary School Children's Voices to Promote Inclusive Education", reflects on how students' voices might be the key to inclusive education practices in primary school. In the third paper, Michael Fielding proposes a critical consideration of the voice of students that addresses teachers from the perspective of Radical Democracy in schools. "Democracy and Participation: The (Silenced) Voice of Pupils" by Jordi Feu and Albert Torrent, and Antoni Tort's "Student Participation in Democratic Secondary Schools" examine the implications for those schools that commit to student-driven educational practices. The last two papers, "Democracy and Children's Right to Self-expression in Lower Secondary School" by Anna Babicka-Wirkus and "Learning Citizenship through the Participation of Four Young Girls: Limits and Possibilities" by Alba Parareda, establish links among democratic education, children's rights and citizenship. Indeed, democratic education will come to be with the implication of students or it will not be at all.

Coordinator Núria Simó-Gil.

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

Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible?
Fostering students' participation in democratic schools, Is it possible?

Núria Simó-Gil[1]

Jordi Feu Gelis[2]

[1]Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, email: nuria.simo@uvic.cat
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4218-8801)
[2]Universitat de Girona, email: jordi.feu@udg.edu
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1395-2409)

Autor para correspondencia: nuria.simo@uvic.cat

Resumen: Partiendo de la investigación "Demoskole: Democracia, Participación y educación inclusiva en los centros educativos", el artículo reflexiona en torno al reto de ampliar la participación del alumnado. Por ello se ubica el marco de referencia de escuelas democráticas, se analizan algunas prácticas educativas democráticas y finalmente se plantean implicaciones de lo que supone mejorar la calidad democrática de los centros educativos.

Palabras clave: participación, escuelas democráticas, participación del alumnado, participación docente, calidad democrática,

Abstract: This article presents, first, the theoretical framework about democratic schools based on a three-year research project "Demoskole: Democracy, Participation and Inclusive education in schools" funded by Spanish Government. Secondly, it analyses some democratic educational practices and, finally, it communicates some implications of what is supposed to improve the democratic quality of schools increasing the participation of pupils.

Keywords: participation, democratic schools, students' participation, teachers' participation, democratic quality.

Recepción:12 de noviembre de 2017
Aceptación: 14 de mayo de 2018

Forma de citar: Simó-Gil, Nuria, & Jordi Feu Gelis.(2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La Educación, número especial*, 3-10.

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

Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible?

Introducción

Actualmente, en las sociedades occidentales la democracia está presente en muchos de los discursos políticos de ideologías radicalmente antagónicas en relación al capitalismo que impregna el mundo occidental. Asimismo, asistimos al deterioro de las instituciones gubernamentales, de los principios de equidad y a la limitación de los derechos democráticos por parte de los poderes económicos que definen a escala global las reglas del juego. El neoliberalismo, como racionalidad política ha cambiado los fundamentos democráticos por los principios empresariales en la esfera política (Brown, 2010). Tal y como afirma Subirats (2011, 2016) en estos últimos años, la progresiva erosión de las bases legitimadoras de la democracia, alejándose de sus valores fundacionales (igualdad, justicia social, control popular de las decisiones) resulta cada vez más inquietante. Ante esta situación, distintas movilizaciones sociales han luchado en contra de acciones legislativas o decisiones de los poderes públicos que reducen los derechos de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, participar es organizarse, decidir y hacer colectivamente y ese hacer sólo tiene consecuencias si es capaz de subvertir las relaciones de poder existente. En este contexto el reto actual es cómo las sociedades se capacitan para ejercer la soberanía en un contexto social en el que la hegemonía del poder económico tiene efectos devastadores en el poder político.

Escuelas democráticas ¿A qué nos referimos?

La escuela no vive ajena a este contexto. Lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes, compartimos las ideas de Hargreaves y Fink (2008: 48) cuando afirman que: "los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren procesos sostenibles, democráticos y justos". Así nos hemos preguntado, con el proyecto de investigación I+D *Demoskole*[1] cómo promover el debate en los centros educativos con el fin de repensar las prácticas educativas en clave democrática para fortalecer nuevas formas de aprender y vivir en comunidad.

Tras tres años de trabajo conjunto con diez centros, cinco de infantil y primaria y cinco de secundaria, el equipo investigador hemos reflexionado y compartido los discursos del profesorado, el alumnado y las familias entorno a la democracia, la participación y la educación inclusiva en los centros educativos, para luego identificar aquellas prácticas educativas democráticas que tras el análisis y el intercambio con los centros tuvieran la posibilidad de mejorarlas. Acompañar a los centros en el proceso de reflexión y análisis en torno a cómo viven la democracia nos ha posibilitado construir un conocimiento complejo de lo que supone hacer emerger procesos de reflexión compartidos que impregnen de vida democrática los centros educativos.

[1] Proyecto de tres años de duración (2013-2016): Demoskole. Democracia, participación y educación inclusiva en centros educativos MINECO (Referencia: EDU2012-39556-C02-01/02) Coordinadores: Jordi Feu Gelis y Núria Simó Gil. Si bien la autoría de este artículo pertenece a las personas mencionadas, parte de las reflexiones que aquí aparecen han sido formuladas por los investigadores que integran el grupo Demoskole. Por parte de la Universidad de Girona: Paco Abril, Xavier Besalú, Joan Canimas, Margarida Falgàs, Laura Lázaro, Patricia Melgar, Eduard Mondéjar, Gloria Muñoz, Josep M. Palaudarias, Òscar Prieto, Carles Serra y por parte de la Universidad Vic-UCC: Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Laura Domingo, Laura Farré Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Joan Soler, Itxaso Tellado y Antoni Tort.

En este contexto de reflexión, el equipo investigador hemos abierto el debate sobre la educación democrática más allá de la concepción legal y formal que según nuestra opinión es excesivamente restrictiva. Hemos dialogado con autores que entienden que la democracia escolar radica en la posibilidad de vivirla en los centros educativos. Apple y Beane (1997) plantean que las escuelas democráticas se preocupan, por un lado, de crear estructuras y procesos democráticos mediante los que configurar la vida escolar, y por otro, de articular la democracia a través del currículum para que aporte experiencias democráticas a la infancia y a los jóvenes. Estas estructuras y procesos pueden adoptar diversas fórmulas, tales como asambleas, consejos escolares y otras acciones en las que se prioriza la toma de decisiones de todos los integrantes: alumnado y profesorado. Al mismo tiempo que se facilitan dichas estructuras, es necesario desarrollar un currículo democrático con el alumnado. Ello significa dar voz a las opiniones diversas y facilitar espacios donde el alumnado pueda construir su propio discurso, contrastando opiniones y perspectivas distintas.

Coherente con la propuesta de Apple y Beane, Bolívar (2007) define espacios para la vivencia de la democracia, ya sea a través del currículo o a través de experiencias democráticas en la cultura escolar, lo que implica participar activamente en las estructuras democráticas del centro, no sólo en aquellas que por decreto ya existen, sino abriendo más espacios de deliberación y de debate en la escuela, y a través de experiencias que impliquen al alumnado con la comunidad.

Añaden Feito y López Ruiz (2010), de manera más concreta, que para que la escuela sea democrática deben darse tres condiciones: a) en primer lugar, es necesario organizar la educación obligatoria de manera que se asegure el éxito escolar de todo el alumnado; b) en segundo lugar, democratizar la vida en las aulas requiere que la vida escolar ponga en el centro al alumnado, y no al docente, por lo que es necesario partir de las inquietudes de los chicos y chicas, para que sean los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje; c) finalmente, la participación del profesorado, el alumnado, las familias y otros agentes educativos debe traspasar lo que dicta la administración, buscando fórmulas para una participación activa y verdadera de todos los agentes, adaptada a las necesidades del centro y a las de las personas participantes.

Nos parece relevante destacar que las definiciones anteriores comparten la idea de Dewey (1916/2004), de que la democracia en la escuela sobrepasa un sistema de gobierno, para transformarse en un modo de vivir, basado principalmente en relaciones entre personas, regido por unos valores humanistas y con unas condiciones mínimas que aseguren el acceso a todos los miembros de la comunidad. En dichas definiciones, la inclusión y el respeto hacia el otro se hacen presentes. Todas ellas buscan el equilibrio adecuado entre el bien común y opciones minoritarias para garantizar la convivencia en comunidad.

Algunas prácticas educativas participativas ¿Dónde, cómo y por qué?

Desde los enfoques mencionados, el equipo investigador del Proyecto Demoskole ha construido la definición de democracia escolar en relación a cuatro dimensiones con la intención de ofrecer al profesorado marcos de reflexión en torno a las posibilidades y límites de organizar prácticas educativas democratizadoras en los centros. En primer lugar, relacionamos la democracia escolar con la participación en los procesos de toma de decisiones, aspecto que tiene que ver con la gobernabilidad, sabiendo que dicha participación es imposible si no se crean las condiciones para que las personas se sientan confiadas, sean tratadas de forma justa y se sientan capacitadas para hacer oír su voz en los espacios colectivos del centro. Dichas condiciones son las que se denominan habitabilidad. Si bien

estas dos dimensiones son fundamentales para afianzar un concepto de democracia multidimensional, no son suficientes. Una democracia escolar plena y de calidad incorpora una visión positiva del otro, dignificando al máximo cualquier tipo de diversidad. Dicho de otro modo, una democracia completa contempla la alteridad en toda su extensión. Y, por último, cada una de las dimensiones mencionadas se pone en práctica desarrollando un ethos que se articula mediante unos valores y virtudes de corte humanista. Dichos valores y virtudes, para que sean efectivos, deben impregnar el conjunto de relaciones, constituyendo así el eje de la cultura. El ethos es, pues, la cuarta dimensión de la propuesta democrática que proponemos (Feu et al, 2016, 2016b).

Partiendo de estas dimensiones, hemos tratado de comprender de la mano de los protagonistas de los centros, cómo la democracia está presente en las aulas. Las prácticas educativas seleccionadas con los centros como democráticas se han caracterizado por el replanteamiento de las formas de participar del alumnado en las actividades fuera y dentro del centro y en la relación educativa.

Así las prácticas educativas más democráticas son las que cumplen con un número más amplio de las cinco condiciones educativas que detallamos a continuación. En primer lugar, de las prácticas analizadas, aquellas más democráticas priorizan el papel activo del alumnado en la implicación del aprendizaje. En segundo lugar, promueven las relaciones de enseñanza y aprendizaje entre iguales. En tercer lugar, amplían el espacio de confianza entre docentes y alumnado. En cuarto lugar, aumentan el grado de responsabilidad en la toma de decisiones entre el alumnado. Y finalmente, vinculan el aprendizaje del alumnado con la comunidad.

El reto de mejorar la calidad democrática de los centros educativos

De manera más específica nos hemos preguntado, junto a los centros, cómo hacer crecer lo que Fielding y Moss (2011) denominan como la dimensión relacional entre adultos y con el alumnado, contraponiéndola a la dimensión instrumental que prioriza la implicación del alumnado en el aprendizaje para la evaluación de los resultados académicos y la estimulación de conductas competitivas. Dicho proceso de reflexión docente pretende restablecer la confianza en el potencial innovador de los centros, los docentes y las comunidades y devenir así lugares de experimentación democrática. Si pretendemos vivir en una democracia, Dewey (1916/2004) ya nos avisó de que es necesario ofrecer oportunidades a las personas para aprender qué significa esta forma de vivir y cómo puede ser guiada. Hablar de aprendizaje democrático en las escuelas significa identificar y analizar los espacios de práctica democrática que promueven los centros, cuál es su alcance y cómo lo vive el alumnado.

Las distintas prácticas educativas analizadas en los centros participantes vehiculan la democracia a través de algunas propuestas específicas de participación. Algunos ejemplos son: las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS), el trabajo por proyectos, las experiencias de grupos heterogéneos de trabajo cooperativo y las asambleas. Dichas prácticas son más democráticas y de mayor calidad en aquellos centros donde se plantean como respuestas a un proyecto educativo de centro compartido con la comunidad, impregnan el quehacer de la escuela, y tienen como objetivos: a) vivir la democracia en la institución escolar; b) promover la inclusión del alumnado más vulnerable en las dinámicas del centro; y c) fortalecer la cohesión de la comunidad educativa con prácticas democráticas y metodologías participativas en los centros.

Los Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) requieren de la colaboración del alumnado y del profesorado, así como de la implicación de las entidades del entorno más cercano, con el fin de cubrir una necesidad social que todos los agentes han pactado: docentes, alumnado,

entidades y personas de la comunidad. Dichos proyectos promueven prácticas educativas comprometidas y solidarias con el entorno en aquellos casos en los que la voluntad educativa consiste en promover la ciudadanía crítica.

Los proyectos de trabajo plantean una gran variedad de temas y a la vez vertebran el trabajo cooperativo, con el que los jóvenes aprenden a trabajar con personas distintas, a producir un resultado de forma conjunta, a discutir, acordar y consensuar decisiones. Organizar el trabajo por proyectos supone cambiar la estructura habitual del horario escolar. El docente guía el proceso de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación son una herramienta indispensable en dicho aprendizaje.

En relación con los grupos de trabajo cooperativo, y teniendo en cuenta que los alumnos aprenden a trabajar de forma solidaria con los compañeros por un objetivo común, dicha experiencia ha generado espacios de deliberación y de toma de decisiones entre iguales.

En el caso de las asambleas, se ha podido constatar que tienen como objetivo crear espacios de participación y reconocimiento para todo el alumnado, donde estos actúan como informantes activos y el profesorado propicia el diálogo sin complejos y el debate libre con ellos para profundizar en los aprendizajes y para tomar decisiones pedagógicas y/o académicas. En los centros donde dicha experiencia funciona de forma participativa, son los propios alumnos los que lideran los espacios dotándolos de sentido y utilidad, por lo que se favorece el aprendizaje a través de la democracia y para la democracia.

Las actividades descritas, aprendizaje-servicio, el trabajo por proyectos, los grupos cooperativos o las asambleas son espacios en los que el alumnado siente que puede participar y hacer oír sus voces. El alumnado manifiesta su sentimiento de pertenencia al centro, es decir, “sentirse parte de” (John-Akinola et al., 2014). La participación, pues, no tiene que ver tanto con un resultado, sino más bien con las relaciones entre el alumnado que se establecen basadas en la confianza, la interacción entre todos los que participan (Checkoway, 2011,Thornberg y Elvstrand, 2012).

Estas prácticas son posibles en los centros en los que el equipo docente comparte dicha forma de trabajar y de aprender, y está dispuesto a llegar a acuerdos para incluir las actividades más participativas en los horarios escolares y dentro del currículum. Así, trabajar en esta dirección supone, para el equipo docente, dedicar tiempo a probar, a pensar y cambiar, a conocer las metodologías y formas de evaluación que no son las propias y a confiar en los docentes del equipo, y también a cuestionarse si las decisiones tomadas han sido las más pertinentes.

En estas situaciones, los centros más democráticos cuentan con equipos directivos que asumen la responsabilidad de liderar el proceso, que aprenden a valorar los esfuerzos personales de cada uno y a comunicarlo. La flexibilidad organizativa y académica es fundamental para avanzar y superar obstáculos a lo largo del camino, para mejorar la calidad de los procesos y resultados educativos, en un clima de respeto y de confianza que va configurando la cultura del centro y que plantea retos a nuevas incertidumbres cada vez que el centro toma nuevas decisiones.

Llevar a cabo este cometido requiere de la complicidad de muchas personas: en primer lugar, del equipo docente convencido de que el proyecto educativo del centro se comparte y merece ser desarrollado. En estas situaciones, la investigación ha constatado que los equipos directivos son claves para compartir la vivencia democrática pero no suficientes. Dicho trabajo exige que los equipos directivos desarrollen capacidad de escucha y de negociación en el intercambio de intereses, para con las voces de docentes más escépticas con el proyecto, traten de encontrar soluciones colectivas a situaciones individuales. Ello requiere espacios de debate y tiempo para llegar a acuerdos. La cultura docente democrática se construye

cuando cada miembro del equipo se siente reconocido y comprometido con el equipo y el alumnado.

En segundo lugar, los centros que desean mejorar la calidad democrática se preocupan por tejer complicidades con el alumnado con el fin de convertirlos en protagonistas principales. Los centros que ponen el foco en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje plantean nuevos modos de aprender en el aula que subvierte las relaciones clásicas y estandarizadas de poder a través de la participación. En la investigación hemos observado que el nivel de participación del alumnado depende en gran medida de la relación que mantienen con el profesorado, y de la actitud y la predisposición de cada docente, ya que el profesorado es quien determina en qué aspectos los alumnos y alumnas deben decidir y participar, y cuándo lo deben hacer. Un ejemplo lo encontramos en los grupos de apoyo al profesorado o las tutorías de aula, los grupos o los temas los decide el docente y la opción de decisión que tiene el alumnado es elegir sobre las propuestas que se ofrecen.

En estos casos, la participación del alumnado amplía los ámbitos de decisión con los que cuenta, ganando terreno en el ámbito de la libertad y en el de la responsabilidad. Desarrollar la participación genuina del alumnado (Simovska, 2004, 2007) en los centros sólo es posible si el profesorado está convencido de repartir el poder en la toma de decisiones, sobre todo respecto a aquello que afecta a los chicos y chicas de los centros educativos.

En tercer lugar, cabe destacar las alianzas con la comunidad como una parte integral del currículum y el respeto por el conocimiento de las comunidades que poseen sus miembros y asociaciones como un capital cultural de cada institución (Simó-Gil et al. 2018). Como afirma Carbonell (2018: 102) es en el territorio, desde la proximidad donde hoy y en un futuro cercano tendrán lugar las experiencias educativas de carácter más transformador impulsadas por diversos agentes educativos y sociales

En los centros en los que la participación del alumnado y la democracia escolar han sido detectados como ejes clave del proyecto pedagógico, constatamos que un mayor número de jóvenes dicen sentirse bien y mantener relaciones de confianza con un mayor número de docentes (Simó et al, 2016). Cabe destacar que en aquellos centros en los que el proyecto educativo es más pobre desde el punto de vista democrático, los jóvenes hablan de relaciones más distantes con el profesorado, sienten que sus intereses, preocupan poco al profesorado, o tal y como los alumnos y alumnas cuentan, la receptividad del profesorado varía según el interés que genera en los docentes sus peticiones.

Compartimos con Lummis (1997) que el poder reside en las personas y, desde esta perspectiva, en cada uno de nosotros reside la responsabilidad y el compromiso de hacer emerger dicho poder en el oficio docente. Una escuela democrática no es posible si no se cuenta con el compromiso ético y político de los docentes y ello requiere coraje, imaginación y persistencia. Así, hacemos nuestras las palabras de Gale y Densmore (2007: 23) cuando afirman que: a) las personas corrientes podemos ejercer un verdadero poder en la toma de decisiones de aquello que nos afecta; b) asumir la obligación de transformar prácticas cotidianas para favorecer análisis y cambios de normas y símbolos que acostumbran a ser indiscutibles de forma que dejen de resultar opresivos; c) apoyar al individuo a la vez que hacemos avanzar a la comunidad; d) ejercitar y desarrollar nuestras habilidades creativas y de resolución de conflictos participando en la vida en la comunidad, y e) ayudar a otras personas mientras cada uno de nosotros crecemos con la participación en tareas comunes.

Hablar de aprendizaje democrático significa identificar y analizar los espacios de práctica democrática que promueven los centros cuál es su alcance y profundizar en cómo es vivida en los centros. La educación tiene la oportunidad de recorrer un camino nada fácil para

afianzar y hacer crecer la participación democrática en los centros educativos y este reto, ya contado por Dewey, sigue vigente.

Referencias bibliográficas

Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.
Bolívar, A. (2007). E*ducación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
Brown, W. (2010). Ahora todos somos demócratas. En G. Agamben, A. Badiou, D. Bensaïd, W. Brown, J. L.Nancy, J. Rancière, K. Ross , S. Zizek. *Democracia en suspenso*. Madrid: Casus Belli, 59-78.
Carbonell, J. (2018). Educació és política. Barcelona: Octaedro.
Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33 (2), 340–345.
Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación.* Madrid: Morata.
Feito, R. y López Ruiz, J. I. (2010). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
Feu, J., Prieto, Ò. y Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90–97.
Feu, J., Simó, N., Serra, C. y Canimas, J. (2016b). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. Estudios Pedagógicos, XLII (3), 449-465.
Fielding, M., & Moss, P. (2011). Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative Oxon/New York: Routledge.
Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela.* Barcelona: Octaedro.
Hargreaves, A. & Fink, S. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata, 2008.
Lummis, C. D. (1997). *Radical Democracy*. United States: Cornell University Press
Simó, N., Parareda, A. & Domingo, L. (2016). Towards a democratic school. The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19 (3), 181-196.
Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., Pietx, T. & Barniol, M. (2018). Learning democracy in a new secondary school. *Power and Education*, 10 (2), 166-180.
Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective - Experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19 (2), 198–207.
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.
Subirats, J. (2011). *Otra sociedad ¿Otra política? De "no nos representan" a la democracia de lo común*. Barcelona: Icaria
Subirats, J. (2016). *El poder de lo próximo.* Madrid: La Catarata.
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.
Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, *53*, 44–54.

Acerca de los autores

Núria Simó-Gil, pedagoga**,** profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigadora del GREUV –Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC. Compagina la docencia con la investigación. Imparte docencia en el Grado de Educación Social y en diferentes masters. Los proyectos de investigación que desarrolla se relacionan con la línea de investigación: "Educación, territorio y ciudadanía". Sus ámbitos de estudio e investigación son: la formación del educador social y del maestro; la escuela democrática; los procesos de inclusión social y educativa con jóvenes. Ha publicado distintos artículos en torno a dichos ámbitos de estudio.

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.

Using primary school children's voices to promote inclusive education

Contar con las voces del alumnado de primaria para promover la educación inclusiva

Kyriaki Messiou[1]

[1]University of Southampton, email: k.messiou@soton.ac.uk
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3412-3108)

Abstract: This paper argues for the need to engage with the views of children in primary schools as a way of promoting inclusive education. One example from one primary school, where the views of children were explored in order to develop further the school's practices, will be used to illustrate this argument. Methodological considerations, the benefits as well as the challenges associated with the process will be discussed.

Key words: children's voices, primary schools, inclusive education

Resumen: Este artículo aboga por la necesidad de comprometerse con los puntos de vista de los niños en las escuelas primarias como una forma de promover la educación inclusiva. Un ejemplo de una escuela primaria, donde se exploraron las opiniones de los niños para desarrollar aún más las prácticas de la escuela, se utilizará para ilustrar este argumento. Se discutirán las consideraciones metodológicas, los beneficios y los desafíos asociados con el proceso.

Palabras clave: voces del alumnado, escuelas primarias, educación inclusiva.

Recepción: 25 de marzo de 2017
Aceptación: 13 de septiembre de 2017

Forma de citar: Messiou, Kyriaki. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación, número especial*, 11-27.

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

Using primary school children's voices to promote inclusive education

Introduction

"Write a letter to Santa Claus saying what you would like to get for Christmas and saying why you think you deserve to get it"

As a primary school teacher many years ago, this was one of the activities that I used to do every single year before Christmas time. There is certainly nothing extraordinary about this, nor it is an unusual kind of activity; on the contrary, I would say it is a very common one. What I remember though, was me always being anxious to go at home and read these letters, knowing that I would find in them some interesting information that I did not know before. Of course, some letters were only asking for particular presents, whereas others revealed children's thoughts that did not come to the surface in any other way. Now, I wished I had kept some of these letters so that I could go back to them from time to time. However, I certainly remember asking myself: What is it that makes children talk honestly to Santa Claus? What is it that makes them say things that they would probably never say under other circumstances? Of course, this certainly has to do with all the stereotypical ideas that exist about Santa Claus, and the myth around his existence. However, I was amazed that even the children who knew that there was no Santa Claus, most of the times having being informed by an elder sibling, still expressed their wishes in their letters, and I dare to say not only because they were asked to! So the question remains: what was it that made these children being so open in these letters?

Through the years, having gone through a lot of changes in my thinking and in my professional career, having used a lot of communicative approaches in my teaching, I think I have realised that, maybe it was not Santa Claus himself that caused children's openness. It was rather the idea that someone would listen to them attentively with the aim being that of fulfilling their requests. Ever since I came to this understanding, I have tried as much as possible to listen to children at school in as many possible ways. In the same sense, this is what I aimed to do through my research over the last twenty years: to listen to children.

Listening to students' voices is closely relates to notions of inclusion since theories of inclusion support the idea of valuing all members' views. According to Barton (1997) inclusive education is about listening to unfamiliar voices, being open and empowering all members. It seems that the most unfamiliar voices in the field of inclusive education were the voices of students, even though the issue of listening to students' voices in relation to inclusive education has been gaining ground over the last years (e.g. Ainscow et al., 1999; Allan, 1999; Penrose et al., 2001; Rose and Shevlin, 2004; Vlachou, 1997). Roaf (2002) argues that researching children's views in relation to inclusive education has great potential in terms of improving children's experience of education on the one hand and teachers' understanding of their pupils on the other hand. The purpose of this paper is to explore how students' views in primary schools can help us understand barriers to participation and learning, and how these can be addressed, in order to facilitate efforts towards the development of inclusive schools.

Understanding inclusive education

The term 'inclusive education' has gained grounds internationally since the United Nations Salamanca Statement (1994). This was signed by 92 member countries and argued for schools with an inclusive orientation as being "the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all". Since then, a variety of definitions have been used by different authors.

Ainscow et al. (2006) suggest that inclusion is concerned with all children and young people in schools; it is focused on "presence, participation and achievement"(p.25). They also argue that inclusion is an ongoing process where the focus should be on identifying contextual barriers to learning and participation of all children. These ideas relate to Clark et al.'s (1995) 'organisational paradigm' of inquiry, which highlights the need to focus on identifying features within schools that facilitate responses to diversity. Students' views on their experiences of education can be seen as a way of understanding existing practices and further developing inclusive practices in schools. As I have argued elsewhere, engaging with the views of students in schools is a manifestation of being inclusive (Messiou, 2006).

Engaging with primary children's views in schools

The concept of voice can have varied meanings, including verbal and non-verbal ways of expressing views, through to active participation in decision-making, and can take different forms. The students' voices movement has gained considerable attention since the UN Convention on the Rights of Children (1989), which stated children's right to be heard through Articles 12 and 13. Since then, a significant number of countries, including the UK, have ratified the Convention, with governments required to demonstrate how they implement the Convention's principles.

The importance of listening to the views of children has also been highlighted in a number of policy documents in England, such as Every Child Matters (2004), 'Working together: listening to the voices of children and young people' (2008), and most recently in the statutory guidance 'Listening to and involving children and young people' (2014). Robinson (2014), in an updated report for the Cambridge Primary Review, looked at research literature published since 2007, focusing on studies carried out in the UK aiming at eliciting pupils' perspectives of their primary school experiences. She concludes by arguing that between the publication of the first report in 2007 and 2014 none of the studies has built on the findings of the original report, and, therefore, the need for more research that focuses on children's experiences of primary schooling is reinforced. In addition, an important methodological issue is highlighted: most work used surveys, with few studies involving interviews. Therefore, it seems that the need for more engaging methodologies to capture the views of children about their schooling requires further exploration. Finally, one of the suggestions for future research in Robinson's report is "the ways in which primary pupils and teachers can work together to co-produce and co-research teaching and learning within schools." (p. 24). Therefore, there is a need for more research to focus on the methodological ways of

engaging with the views of children in primary schools, especially about issues of learning and teaching.

The example that follows aims to illustrate how an engagement with children's voices in primary schools can facilitate the development of inclusive practices, and more specifically to address the following questions:

- How can we engage with children's voices in primary schools?
- What are the benefits when engaging with children's views in schools?
- Are there any challenges involved in such processes?

The project

The project took place in a primary school with 210 students and fourteen members of teaching staff. I was invited to give a presentation at the school and following this the school used a framework that facilitates an engagement with the views of students in schools. The whole school used the framework it with minimum input from me as a researcher. The framework (Figure 1, Messiou 2012) involves four steps and was developed with the focus being on addressing marginalisation in schools through an engagement with the views of students. However, it can be used more flexibly to explore the views of students in schools. The framework can be used in schools by researchers, practitioners or by students who take the role of co-researchers.

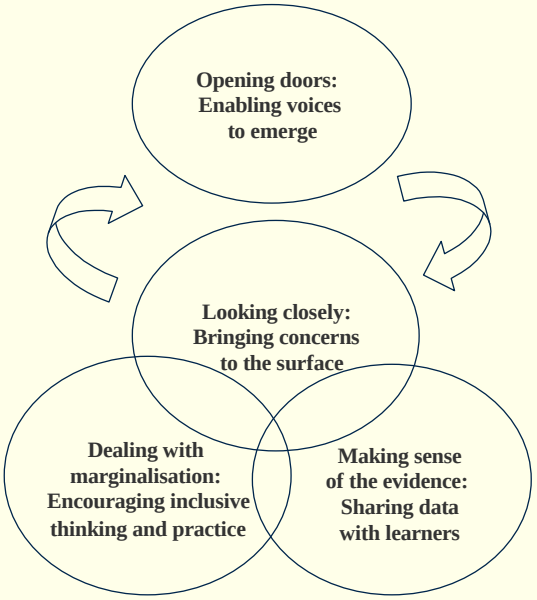


Figure 1: A framework for promoting inclusion

In the particular school, the focus was on understanding how children felt about their school and what they do in school, so that the teachers could learn from children and see how they could make changes in order to improve their experience. In this sense, even though the framework is particularly concerned with marginalisation, it can be used as a way of evaluating students' experiences in the school in a broader sense. This was what the particular school decided to do. The actual processes used in the school involved the four steps, as follows:

Step 1: Opening doors: enabling voices to emerge

One of the challenges associated with engaging with the views of primary school children is the use of appropriate methods. For example, interviewing adults or young people might be seen as more straightforward compared to carrying out research with younger children (Adderley et al, 2015). However, a number of techniques have been used with primary school children and have been found to be successful, such as the ones described below.

The school decided to dedicate a one-week period when all teachers would be engaged with data collection through the use of specific methods. These included message in a bottle, the communication box, sociograms, visual images and observations. Each teacher used some of the data collection methods at a time within the week that he/she felt it was most appropriate. In this way, they were able to incorporate the activities into their daily plans.

Message in a bottle

All of the teachers chose to use the 'message in a bottle' technique - adapted from Davies (2000), where students are asked to write down a message saying what they would like to change at school, if they could change one thing. The teachers used the technique with their whole classes, where the students were given pieces of paper with prompts to write their messages. They were given the option to write these messages either anonymously or not. As a follow-up activity, the teachers also used the communication box activity. This involved a box that was placed in a central point of the school where students could post their letters/messages, if they wanted to express a view in that way. Again, the school gave the students the choice of posting these messages anonymously or not. It was explained to the students that they could post their messages as and when they felt like doing this. Though there was one-week limit to post these messages – since the practitioners wanted to gather all the information and analyse it – in fact, the box remained in the school until the end of the school year.

Sociometric measures

The other activity that was used involved the use of sociometric measures. This is a well-established research technique which explores relationships among members of a group (Moreno, 1934; Wasserman and Faust, 1994). Students were told at the beginning of this activity that teachers wanted to find out what children's preferences were, in order to use them for future seating plans and organisation of groups for activities in the school. So the

students were asked to write down on a piece of paper the names of three children they would like to work with in the class, and three they would like to play with. It was made clear to the students that they would not have to share their nominations with anyone else.

Photo voice

Some of the teachers also used visual images approaches, more specifically the idea of photo voice, which involves students in taking photographs and explaining their significance (Wang *et al*., 1998). In particular, the teachers wanted to explore learning aspects within the school. With this in mind, they asked students to take pictures within their classrooms that showed what helps them with their learning and what makes it difficult for them. Students were put into groups of four and were given a camera for a whole day. So, for example, one group of students took a picture showing that what helps them is the use of real objects for solving maths problems. Then each group had to prepare posters with these pictures and write captions demonstrating what they felt about what was happening in the class.

Step 2: Looking closely: bringing concerns to the surface

Once the data were collected each teacher examined them, on their own in the first place. So, for example, for the sociometric measures, each practitioner transferred students' preferences onto a table and highlighted those students who were not chosen by anyone. The practitioners explained that filling in these tables with students' nominations brought some surprises for them since the students' nominations were not what they were expecting.

The messages in a bottle, as well as the messages posted in the communication box, were all gathered together and typed up by the headteacher. The reason for typing up the comments was to ensure complete anonymity of the students when their comments were shared with the staff during the next step. In addition, though some students were identifying themselves by providing their full names, and others were only identifying the class they belonged to, the headteacher decided not to use this information at all. The reason for doing this, she explained, was to avoid having teachers focusing only on what students from their class had said. In other words, she felt that students' comments should be shared with everyone in order to make them think about what was happening in the school in general. The headteacher then examined all the messages and picked out those that she thought to be of particular concern, or interesting for further discussion with the teachers. Some of the messages she identified for further consideration were:

"We would like to do more work in our groups (rather than working individually)."

"Some teachers come late to class and we waste time from our lessons."

"I want, and I want it so much, to be a member of the School Council."

"I want to have friends to play with."

The headteacher explained that deciding on which messages to be shared with the rest of the staff, and, indeed, with students at a later stage, was not a straightforward process, especially when the students were referring to individual students by name or to teachers. She did delete all names to avoid identifying any individuals.

Finally, the students who took photographs were asked to use them to design posters that conveyed their thoughts. One of the teachers put these on display in the classroom for the other students to look at. In addition, she organised another session at which further discussions took place with a particular focus on the issues that were emerging through the photographs.

Once again all the posters – as well as the key points that were identified through these discussions – were gathered together in order that they could be shared with other teachers. This material, the information from the sociometric measures and the selected messages from the communication box and the message in a bottle were eventually discussed at a staff meeting. Later some of this material was also shared with the students as part of the next step.

Step 3: Making sense of the evidence: sharing data with learners

Though the framework is presented in the form of separate steps, these are at the same time overlapping. Whereas the previous step focuses on identifying areas of concerns, or identifying individuals who might experience marginalisation within a school context, this third step focuses more on looking at the details and understanding the complexities of the data through a more collaborative process. The potential of this step is that it engages with multiple voices and, therefore, allows for and stimulates further reflection on everyone's part.

As I have explained, in the particular school the data and information were shared with members of staff during a staff meeting. Three sources of data were debated: the key points from the posters and the posters themselves; the tables summarising the sociometric data; and selected items from the message in a bottle and the communication box activities. In this way, the teachers were in a position to discuss their initial understandings, as well as to see what their colleagues brought to the table.

During an interview, the headteacher told me that the discussions that evolved during the staff meeting were really interesting. In particular, all the teachers were clearly very interested in looking at what the information meant and, in so doing, discussing possible explanations for the students' views. She explained that the method that created most discussion was the sociometric measures. What was significant in this particular context, being a relatively small school, was that the teachers knew most of the children in the various classes. Therefore, they could all relate to the information about the students' preferences. Consequently, they were in a position, to some extent at least, to discuss individual students and the nominations they received. Specifically, the teachers were surprised at how many students were not chosen by anyone, neither to play with nor to work with.

I discussed the validity of this particular method elsewhere (Messiou, 2002). In particular, I highlighted through research that the results from the sociometric measures should not be taken at face value in the sense that children's views may change rapidly, even within a single

day. However, what was very interesting was that the evidence clearly provoked discussion and reflection amongst the staff. In particular, it directed their attention to individual students who possibly had not been of any concern to them before. The discussions led the teachers to decide that they wanted to find out more about particular students. At the same time, they wanted to explore whether the information gained from the sociograms was a true reflection of what was happening in the school with regard to particular individuals. Initially, they wanted to focus on all those students who got either no nominations or only one nomination. This meant focusing on a relatively large number of students, which would make the collection of more data difficult and time-consuming.

In consultation with me, the staff finally decided to focus only on those students who have not received any nominations – a total of nineteen students – which made it more manageable. As a result of their discussions, they decided to shadow these individuals during break times to find out if they truly had no one to play with. In particular, they developed what they called a single diary of observations for the group of students. This had a page for each student who was identified as having no nominations from his/her classmates. Whichever teacher was on duty outside in the playground, focused attention on one or two of these students. If they saw something of interest they would note it down in the notebook.

For some students, it emerged that there were no real issues since they were included in the games that the children were playing, whereas for others it emerged that what the sociograms revealed was confirmed. For example, it was found out that some of the individuals who were not nominated by anyone were seen to be mainly on their own during playtimes. The teachers explained to me that they noticed that, at times, some of these students were actively attempting to be included in games. Sometimes this led the teachers to intervene. The teachers remained vigilant, however, knowing the impact that a teacher's presence might have on students' behaviour. This led them to keep checking that the particular students had friends to play with at playtime.

Later, information gathered through the message in a bottle, the communication box and the visual images, as well as extracts from some observations, were shared with students within some of the classes. Here the aim was to stimulate wider debate within the school community and, in so doing, gain a better understanding of students' experiences. Of course, the more sensitive information gained through sociometric measures was not to be shared with the students.

One particular teacher did a session with her whole class in which she shared some of the messages that were of concern to her and some of the observation notes of playground interactions. Specifically, she divided the class into groups of four and asked them to look some of the messages in a bottle, as well as the following observation notes:

> *Many students from one class are playing a game. A girl, from the same class, is standing there looking at the other students. She tries to join at some point by asking one of her classmates. The other girl tells her that she cannot join. She approaches another student and the other student tells her the same. In the end, they ask her to be part of the game by being the observer letting them know if anyone breaks the rules. In other words, they invent a role for her but she is not really participating in the game. (Teacher's observation notes)*

Then students were asked to think about the following set of questions in relation to this incident:

- *How do you think this student feels?*
- *Do you think what has happened is fair?*
- *Has anyone been in a similar situation at school? Can you give us an example?*
- *What could be done so that such incidents are avoided?*

What is important here is that such observation notes stimulated discussions among both students and teachers. The teacher went on to explain that, during the class discussion, her students gave other examples in which students were marginalised in the school, both in the playground and in the class. Most importantly, she commented, this had led some of the students to think about their own behaviours and how these might be altered in order to address issues of marginalisation within the school.

Such processes are not always straightforward. For example, in this school when the headteacher read the letters from the students found out that there was a significant number of

children from a particular class who expressed dissatisfaction with the amount of homework that their teacher was giving them every day. The headteacher was surprised, since it was the school's policy not to give a lot of homework to the students, especially to the young children. These children were in a Year 3 class. The headteacher thought that since this was an issue that emerged only for a particular class, it would be quite sensitive to bring it up in a staff meeting in a way that would identify the particular member of staff. She therefore thought that it would be best to discuss this privately with the teacher. When she started the conversation about her giving the children a lot of homework, the teacher insisted that this was not the case. The headteacher told her that it seemed that this was the way that it was perceived by many of looked surprised and immediately asked if this was something that only students from her class expressed. The response was affirmative. The teacher then started saying that possibly the children who wrote this were the ones who were very slow and it took them longer to complete their homework, and that was why they perceived it as a lot, and not because in reality she asked them to do a lot. The headteacher tried to tell her that, if the children feel that way, we should try and find out why, and then see what we can do about it. Then the teacher asked who had raised the issue and the headteacher told her that some of the students did not identify themselves, but indicated their class. The teacher kept insisting on finding out who the children involved were. The headteacher (who had said to the students in advance that what they were going to say would be shared with their teachers; therefore, it was up to them whether they were going to identify themselves or not) then gave her the name of a boy – who in fact, was perceived as being an excellent student and who identified himself in the letter. The teacher immediately said: 'Steve is talking nonsense! He is the best

student in the class and it takes him five minutes to do his work. He is talking nonsense!' The headteacher then became defensive as well and told her 'You know that this student would not make up things. There must be something there. If this student feels this way, there must be something there.' She also kept reminding her that there were others who expressed the same concern. The teacher kept resisting this idea, saying that she did not know where it came from.

Following this conversation, the headteacher decided to explore this further by talking to the individual student. So she said to the boy that she had read his letter and wanted to find out more. She asked him how many lessons his teacher asked them to do for their homework and how long it took him to complete it. In the discussion that followed it emerged that what he had meant was that the science teacher was giving them lots of homework, not the class teacher, and he gave the headteacher details to justify why he thought it was a lot.

After this discussion the headteacher again talked to the class teacher, who was relieved to hear that the boy meant not her but another teacher. In a way she felt that she was right and that the boy was wrong. However, as the headteacher pointed out to her, the boy was not wrong; he had something in mind but he did not express it correctly on paper and that is why it was necessary to explore the issue further to find out what he really meant. Furthermore, there were others who expressed the same view from the particular class, but did not identify themselves, so the teachers could not be certain what they were referring to.

Step 4: Dealing with marginalisation: encouraging inclusive thinking and practice

This final step of the framework, as with the previous two steps, should be seen as overlapping and interconnected with what previously occurred. For example, when the teacher shared the information with the children in her class and asked them to find ways so that nobody feels left out, this was definitely planting the seeds of inclusive thinking in their minds. Of course, suggestions may be far from reality and the challenge is to turn intentions into changes in behaviour.

The key factor, therefore, is to make sure that suggestions move beyond rhetoric and are turned into action. That is why the close monitoring of what is actually happening in schools, by teachers and in collaboration with students, is so essential. A number of actions were taken in this particular school as a result of the engagement with the framework. Some of the changes were at a general level, in respect to school policy and practices, whereas some of the changes were at the individual level, in terms of both teachers and students. So, as I have mentioned, a number of students were expressing concerns about the fact that they did not have friends to play with. What the staff decided to do was to work with the school council in order to address this issue. The council members, each being representatives of their classes, came up with the idea that individual students should take on the role of friendship facilitators during playtime. Their task would be to make sure that those children who did not have anyone to play with could find some friends and join in some games. The school council decided that they would ask for volunteers to take on this role and that it would be very important that all the students should be made aware about the role of these individuals.

Furthermore, in order that these students would be easily identified by other students in the playground, they came up with the idea that they should wear a colourful band on their arm. As the teachers explained, this system worked well and it was noticeable how children felt more comfortable approaching the student facilitators and asking for their help to find friends, rather than telling the teachers. However, it has to be noted that this does not mean that all problems were addressed through this approach; the teachers continued to observe the individual students that they had targeted through the use of sociometric measures. Some of them, as they found out, managed to create friendships through the facilitators, and, therefore, became more included during playtimes; whereas other attempts were not deemed to be successful. On those occasions, the teachers felt that they had to intervene at a more individual level.

Another issue that emerged through the use of the framework related to the use of group work, in particular, that students wanted to work more in groups. This was seen by the teachers as a way of addressing marginalisation of some individual students during lessons. However, as the headteacher explained, it emerged through the discussions in the staff meeting that her colleagues had differing views regarding what group work means, and, most importantly, how it can be put into practice in such a way so as to make sure that all children participate effectively. Therefore, the head organised a staff development session about cooperative learning and group work, to make sure that the teachers were clear about how they could put this into practice with a particular focus on making sure that every student was actively participating. For example, it emerged that some teachers thought that group work simply meant having students sitting in groups, just asking them to discuss as a group and agree on a common answer. They were not aware, for example, of the different roles that members of the group can take and the importance of the common task for the group (Baloche, 1998; Cohen *et al*., 1999; Fuchs *et al*., 2000; Johnson *et al*., 1993; Kagan, 1992). By learning about the principles behind cooperative learning, as well as the practical issues associated with using it, the teachers were in a position to allow individual students to participate in the learning process in a way that had not been achieved before.

Benefits and challenges

It can be argued that the use of the framework enabled these teachers - and to some extent students - to think more critically in regards to what is happening in their school and what particular individuals are experiencing. By engaging with the views of students, teachers and students stopped and reflected on what was emerging from the data. Furthermore, they stopped and thought about *why* some students were expressing specific views and, most importantly, *how* they could address some of the issues that were brought to the surface. In this sense, the process created an 'interruption' of the sort described by Ainscow and colleagues (2006) and, in so doing, threw light on overlooked possibilities for involving students who were previously being marginalised. Collaboration in terms of analysing information was crucial to this process in order that, through the use of the framework, reflective analysis can be achieved. In other words, the framework aims to assist participants in moving beyond existing perceptions and understandings. Through the use of this framework teachers became more attentive towards individual students and, in a way, towards what was happening in the playground in a more general sense. Changes in thinking

and attitudes are difficult to measure, however, changes in behaviours can be observed. As the headteacher explained, she had noted a change in most of the teachers' behaviours, which, she believed, had resulted from their use of the framework and the discussions that it provoked.

At the same time, such processes can be challenging as we have seen in one of the examples above. This issue of teachers trying to defend their actions, or even denying what children believe to be the truth, has been discussed by other researchers in similar kind of studies (e.g. Ainscow and Kaplan 2005). Truly listening to what children are saying requires moving away from tokenistic views of engaging with children's voices. It means trusting what children have to say. It also means being prepared to question what we do and what we believe is correct. This proves to be quite a challenge in many cases.

However, through such processes the empowerment of students is facilitated. As this occurs, it is likely that the school itself is transformed. As Fielding (2004) argues:

> Transformation requires a rupture of the ordinary and this demands as much of teachers as it does of students. Indeed, it requires a transformation of what it means to be a student; what it means to be a teacher. In effect, it requires the intermingling and interdependence of both.
>
> (p. 296)

As we have seen, the use of the framework employs collaborative structures, in which practitioners and students share information and, through engaging in dialogues, arrive at collective solutions for confronting marginalisation. In these ways, a greater interdependence between students is reinforced, as well as interdependence amongst students and adults. Where this occurs we see progress towards what others have defined as an inclusive culture (Dyson *et al*., 2004).

Concluding thoughts

Ballard (1999) argues:

> We cannot be certain about what inclusive education is at this, or perhaps any later time. We can engage with people and ideas to work on what it might be, reducing barriers to participation and learning as we go. (p.176)

What I have tried to argue through this paper is that children's voices can be a way of helping us understand what these barriers to participation and learning are and how these can be addressed. In this way they can facilitate moves towards inclusive education. At the same time, the issue of listening to children, and even deeper than this, the general discourses on

student involvement, are related to six interconnected strands as these are described by Lodge (2005): changing views of childhood, human rights, democratic schools, citizenship education through participation, consumerism and a concern for school improvement.

The importance of listening to learners in educational contexts has, of course, been argued by many authors (e.g. Ainscow *et al*., 1999; Allan, 1999; Allan, 2010; Carrington *et al*., 2010; Fielding, 2001; Mahbub, 2008; Rudduck and Flutter, 2000). However, my argument takes these ideas a little further in that I am suggesting that listening to children in relation to inclusion is, in itself, a manifestation of being inclusive. More specifically, I suggest that, if we accept the argument that inclusion is about identifying and addressing barriers to learning and participation, an engagement with students' voices becomes essential. At the end of the day, those who experience either inclusive or exclusive practices are the students themselves. They are, therefore, in a better position than anyone else to explain what it feels like to be a learner in a given context. It could be argued then that engaging with students' voices in an authentic way can be viewed as a potentially powerful approach to inclusive education.

Note: The example used in this paper is adapted from Chapter 2 of the book: Messiou, K. (2012) *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.

References

Adderley, R.J., Hope, M. A., Hughes, G.C., Jones, L., Messiou, K. and Shaw, P.A. (2015) Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices, *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), pp. 106-121.

Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (1999) Inclusion and exclusion in schools: Listening to some hidden voices, in K. Ballard (Ed.) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice* (pp.139-151). London: Falmer Press.

Ainscow, M. Booth, T. and Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion.* London: Routledge.

Ainscow, M. and Kaplan, I. (2005) Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2): 106–116.

Allan, J. (1999) *Actively Seeking Inclusion*. London: Falmer Press.

Allan, J. (2010) Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of SpecialNeeds Education*, 25 (2): 199–208.

Ballard, K. (1999) International voices: An introduction, in K. Ballard (Ed.) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice* (pp. 1-9).London: Falmer Press.

Baloche, L. (1998) *The Cooperative Classroom. Empowering Learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Barton, L. (1997) Inclusive education: Romantic, subversive or realistic?, *International Journal of Inclusive Education*, 1, 3, pp. 231-242.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion*, 2nd edn. Bristol: CSIE.

Brantlinger,E. (1997) Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education, *Review of Educational Research*, 67 (4), 425-459.

Carrington, S., Bland, D. and Brady, K. (2010) Training young people as researchers to investigate engagement and disengagement in the middle years. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5): 449–462.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. and Skidmore, D. (1995) Dialectical analysis, special needs and schools as organisations, in C. Clark, A. Dyson and A. Milward (Eds.) *Towards Inclusive Schools?*(pp. 78-95).London: Fulton.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A. and Arellano, A. R. (1999). Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms. *Theory into Practice*, 38 (2): 80–86.

Davies, L. (2000) Researching democratic understanding in primary school, *Research in Education*, 61, pp.39-48.

Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. (2004) What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In Mitchell, D. (Ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge.

Fielding, M. (2001) Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2 (2): 123–141.

Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2): 295–311.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., Karns, K., Calhoon, M. B., Hamlett, C. L. and Hewlett, S. (2000). Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary School Journal*, 100 (3): 183–212.

Johnson, D., Johnson, R. and Holubec, E. (1993) *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom.* Edina, MN: Interaction Books.

Kagan, S. (1992) *Cooperative Learning.* San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

Lodge, C. (2005) From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6: 125–146.

Mahbub, T. (2008) Inclusive education at a BRAC school: perspectives from the children. *British Journal of Special Education*, 35 (1): 33–41.

Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton.

Messiou, K. (2002) Marginalisation in primary schools: Listening to children's voices. *Support for Learning*, 17 (3): 117–121.

Messiou, K. (2006) Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3) (special issue): 305–318.

Messiou, K. (2012) *Confronting Marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion*. London: Routledge.

Moreno, J.L. (1934) *Who shall survive?* New York: Beacon House.

O'Hanlon, C. & Thomas, G. (2004) 'Editors' Preface', in D. Skidmore (ed.) *Inclusion*. Buckingham: Open University Press.

Opertti, R., Walker, Z. and Zhang, Y. (2014) Inclusive Education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA, In L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd Revised Edition). London: SAGE.

Penrose, V., Thomas, G. and Greed, C. (2001) Designing inclusive schools: How can children be involved?, *Support for Learning*, 16, 2, pp. 87-91.

Roaf, C. (2002) Editorial: Children and young people: advocacy and empowerment, *Support for Learning*, 17, 3, pp. 102 – 103.

Robinson, C. (2014) *Children, their Voices and their Experiences of School: what does the evidence tell us?* York: Cambridge Primary Review Trust.

Rose, R. & Shevlin, M. (2004) 'Encouraging voices:listening to young people who have been marginalised.' *Support for Learning*, 19 (4), pp. 155–61.

Rudduck, J. and Flutter, J. (2000) Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience', *Cambridge Journal of Education*, 30, 1, pp. 75-89.

United Nations (1989) *The UN Convention on the Rights of the Child*. New York: UN.

Vlachou, A. D. (1997) *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1994) *Final Report: World Conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.

Wang, C. C., Yi, W. K., Tao, Z. W. and Carovano, K. (1998) Photovoice as a participatory health promotion strategy. *Health Promotion International*, 13 (1): 75–86.

Wasserman, S. and Faust, K. (1994) *Social Network Analysis - Methods and Applications.* Cambridge: Cambridge University Press.

Acerca de la autora

Kyriaki (Kiki) Messiou is Associate Professor in Education at the University of Southampton. Her research interests are in the area of inclusive education and, in particular, in exploring children's and young people's voices to understand notions of marginalisation and develop inclusive practices in schools. She is particularly interested in research with children and young people and methodological issues related to this issue. These themes are the focus of her publications. Kiki is a regular contributor to international conferences. She was successful in securing funding from the European Union Executive Agency to lead a three-year, collaborative teacher development and research project (2011-2014) entitled "Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development" and involved researchers and practitioners from three countries: Portugal, Spain and the UK.

Kyriaki (Kiki) Messiou es Profesora de Educación en la Universidad de Southampton. Sus ámbitos de investigación se centran en el área de la educación inclusiva y, en particular, en la exploración de las voces de niños y jóvenes para comprender las nociones de marginación y desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas. Está particularmente interesada en la investigación con niños y jóvenes y en cuestiones metodológicas relacionadas con este tema. Sus publicaciones se centran en estos temas. Ha liderado un proyecto colaborativo de investigación y desarrollo docente de tres años (2011-2014) con financiación europea "Respondiendo a la diversidad con las voces de los estudiantes: una estrategia para el desarrollo docente" con investigadores y profesionales de Portugal, España y el Reino Unido.

Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria
Radical democracy and student voice in secondary school

Michael Fielding[1]

[1]University College London, Londres, Inglaterra, GB, email: m.fielding@ioe.ucl.uk
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7569-8499)

Resumen: El artículo destaca la importancia de la educación como elemento esencial en la creación y renovación de la democracia. Cuestiona la noción de la voz del alumnado, para significarla desde una reciprocidad profunda entre profesorado y alumnado. Desarrolla dos marcos de acción "Patrones de colaboración" y "Escuelas para la democracia y finalmente reflexiona sobre acciones para mantener el compromiso con la educación en y para una democracia participativa.

Palabras clave: democracia radical, educación democrática, escuelas democráticas, voz del alumnado, participación.

Abstract: The article highlights education as a key element in the creation and renewal of democracy. The notion of the students' voice is questioned in order to signify it from a deep reciprocity between teachers and students. It develops two frameworks of action "Patterns of collaboration" and "Schools for democracy" and finally reflects on actions to maintain the commitment to education in and for a participatory democracy.

Keywords: radical democracy, democratic education, democratic schools, stiudents' voice, participation.

Recepción: 22 de abril de 2017
Aceptación: 28 de septiembre de 2017

Forma de citar: Fielding, Michael. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial*, 28-42.

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

Using primary school children's voices to promote inclusive education

1. Introducción

Si vamos a desarrollar, de la mejor manera posible, enfoques para la educación secundaria que estén inspirados en los ideales de la democracia radical, considero necesario abordar ciertas cuestiones preliminares.

Primero, aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de democracia radical, y diferenciar este concepto de las distorsiones neoliberales contemporáneas que han colonizado tantos países alrededor del mundo.

Segundo, destacar la importancia de la educación como un elemento esencial en la creación y renovación de la democracia. Con frecuencia la escolarización margina o corrompe tanto la educación como la democracia, y esta doble traición genera desilusión y desesperanza.

Tercero, cuestionar la noción de la voz del alumnado, otorgándole únicamente legitimidad provisional. Inspirados por la educación de y para la democracia radical, necesitamos desarrollar una reciprocidad más profunda entre profesorado y estudiante que posicione la voz dentro de un contexto de resolución, esperanza y transformación.

Tras establecer estos tres puntos de partida para la reflexión, propongo dos marcos que espero constituyan una base útil para establecer diálogos y acciones futuras. El primero es el de *Patrones de colaboración (Patterns of Partnership)*, un marco que he desarrollado en los últimos 20 años como una intervención intelectual y práctica que pretende nombrar acciones del mundo real que ilustren la realidad vivida y la vitalidad generativa de posibles maneras en las que adultos y jóvenes pueden prefigurar juntos una forma de vida y de aprendizaje democráticos en el ámbito escolar.

Mi segundo marco, *Escuelas para la democracia (Schools for Democracy)*, ofrece un esquema institucional y social más amplio, que se nutre aportaciones del primer marco (*Patrones de colaboración*) mientras simultáneamente lo sustenta.

En *Detonantes de integridad* (*Tripwires of Integrity*) reflexiono brevemente sobre las diferentes formas en las que podríamos mantener nuestros compromisos con la educación en y para una democracia participativa en una época en la que existe poco entendimiento y aún menos compromiso con su realidad futura. Para concluir, insisto en la idea que la democracia no es simplemente algo por lo que luchar; es algo con lo que luchar.

2. Democracia, educación y la voz del alumnado

Democracia

Vivimos en tiempos difíciles: como he argumentado recientemente (Fielding 2016), la democracia ha sido devorada por el consumismo neoliberal, para luego ser regurgitada como una lucha por adquirir bienes, a costa de la corrosión de la generosidad y la empatía humana, y el empobrecimiento de gran parte de lo que distingue a la democracia como una forma de vida que ennoblece y a la vez habilita. Como era de esperar, las consecuencias para la educación son tan desastrosas como lo son para la democracia. Como la gran filósofa estadounidense Martha Nussbaum nos recuerda, una "educación basada principalmente en la rentabilidad en el mercado global magnifica estas deficiencias [de la democracia], produciendo una torpeza codiciosa que amenaza la vida misma de la democracia". (Nussbaum 2007, 40).

Por supuesto, hay diferentes tradiciones de acción y pensamiento democrático. Mi propia postura radica en las tradiciones participativas y a las contribuciones de aquellos como Benjamin Barber, que insiste en que "votar es el acto menos significativo de la democracia" (Barber 1987, 187), y Michael Sandel, quien implacable e inflexiblemente insiste en lo siguiente:

> La gobernanza democrática se devalúa tremendamente si se reduce al papel de sirvienta de la economía de mercado. La democracia es mucho más que fijar y retocar los incentivos para que los mercados funcionen mejor [...]. Significa mucho más que maximizar el PIB o satisfacer las preferencias de los consumidores. También se trata de buscar la justicia distributiva, promover la salud de las instituciones democráticas, y cultivar la solidaridad y el espíritu comunitario que la democracia requiere. Una gobernanza que imita al mercado puede, como mucho, satisfacernos como consumidores, pero nunca nos convertirá en ciudadanos democráticos (Sandel 2009).

Para mí, la democracia es una forma de vivir y aprender colectivamente, no simplemente un mecanismo para tomar decisiones conjuntas o para rendirnos cuentas los unos a los otros. Tal y como Sandel afirma, es una forma de "cultivar la solidaridad y el sentido comunitario" que fomenta los principios de la libertad y la igualdad. Las tradiciones participativas no sólo requieren del reconocimiento de los derechos que fundamentan y aseguran los beneficios formales de la ciudadanía democrática. También insisten en un conjunto de disposiciones más profundas que otorgan sentido a los derechos y nutre las realidades vividas en un encuentro humano generoso y solidario. Las cuestiones de poder, derechos y justicia son fundamentales. Sin embargo, no son suficientes. La justicia nunca es suficiente: es una condición necesaria, pero insuficiente, para el florecimiento humano. La justicia, así como cualquier forma de política, funciona en beneficio de otra cosa, en beneficio de las relaciones creativas y felices entre personas.

Las tradiciones democráticas procesales insisten acertadamente en la importancia de las estructuras y los procesos. Las estructuras no son fines en sí mismas; su justificación radica en los objetivos que deben alcanzar. En mi opinión, las estructuras y los procesos deberían ser expresiones de fraternidad democrática, medios con los que podemos alentar, ahondar y extender ciertos tipos de encuentros humanos que incorporen derechos y beneficios, pero que les antecedan, les sustenten y les trasciendan. Son precisamente este tipo de encuentros los que se regocijan en una abierta reciprocidad de la diferencia, que celebran una comunidad inquieta, abierta tanto a la sorpresa como a la tranquilidad que yace en el centro de las premisas de la democracia, así como en sus aspiraciones más profundas.

Educación

Así como las tradiciones participativas hacen hincapié en la democracia como una forma de llevar una buena vida junto a los demás, las tradiciones educativas que las acompañan mantienen esa orientación holística en relación al otro y, para mantenerse fiel a estas aspiraciones, insisten en la distinción entre educación y escolarización. Aquí las escuelas y la escolarización tienen una justificación derivativa. Su legitimidad debe ser cuestionada y establecida en relación a propósitos educativos más significativos. La escolarización, tal y como el presente tristemente demuestra, muy a menudo traiciona o distorsiona o perjudica la posibilidad de sus aspiraciones educativas. La escolarización orientada al rendimiento, a la que se adhieren muchos de nuestros países, margina la educación, restringiendo sus ambiciones y disminuyendo sus realidades diarias, a menudo mediante la incorporación de la voz del alumnado como un instrumento disciplinario.

Para mantener nuestra integridad, ahondar nuestra comprensión, y ampliar el ámbito de nuestras aspiraciones democráticas, necesitamos volver una y otra vez, en la opresiva realidad de nuestro trabajo diario, a los fines educativos que expresan y promulgan las aspiraciones de la democracia y otorgan a la escolarización su legitimidad, siempre provisional.

Si, tal y como John Dewey argumenta en *Democracia y educación*, "la democracia es más que una forma de gobierno: es, ante todo, un modo de vida en sociedad, de experiencia conjunta comunicada" (Dewey, 1916 / 1944, 87), entonces necesitamos desarrollar maneras de trabajar y aprender juntos en escuelas que honren, ejemplifiquen y promuevan dichas aspiraciones.

En una línea similar, Alex Bloom, uno de los pioneros más importantes de la educación democrática radical en mi propio país, insiste en que, puesto que la educación es "fundamentalmente una cuestión de relaciones", nuestra inquietud principal debe ser "con la práctica de las relaciones humanas adecuadas. […] Es educado aquel que es capaz de reconocer las relaciones entre las cosas y de experimentar relaciones justas con otras personas". (Bloom 1952, 136). Tanto para Bloom como para Dewey, la educación era una manera de ser y vivir en el mundo, y "como este ars vivendi no se puede enseñar, se debe aprender. Y la única forma de aprenderlo es viviendo. Uno aprende a vivir viviendo. Por ende, la escuela debe ser un lugar donde dicho aprendizaje no sólo sea posible, sino también posibilitado" (Ibíd.).

A menos que la democracia determine la forma en que vivimos y aprendemos juntos, no lograremos alcanzar nuestras aspiraciones democráticas más amplias ni podremos habilitar los encuentros educativos que nutren su crecimiento y desarrollo.

La voz del alumnado

Dados los tipos de compromiso con las tradiciones participativas de la democracia y con sus manifestaciones educativas como forma de vivir y aprender juntos, la defensa de la voz del alumnado también adopta una racionalidad y una forma característica. Claro está, el tipo de enfoque consumista neoliberal que en gran medida explica y expresa su popularidad en muchos países está, por varias razones, en conflicto con el enfoque de este artículo.

Primero, los planteamientos neoliberales son, ante todo, una manera de empujar a todos los implicados hacia una mayor productividad, medida en términos que estrechan su foco de atención, intensifican las prácticas laborales indiscriminadamente, y reducen las posibilidades de realizar planteamientos educativos exploratorios. En resumen, son anti-educativos. Segundo, no tienen absolutamente nada que ver con la democracia como una forma de aprendizaje intergeneracional, de responsabilidad compartida y posibilidad futura. Tercero, son demasiado susceptibles a los peligros de la condescendencia, el formulismo, y la perpetuación de la exclusión, el privilegio y la injusticia.

Para que la voz del alumnado tenga un lugar legitimo en la educación en y para la democracia, debe estar sólidamente implantada en marcos, roles y disposiciones que requieran y habiliten una reciprocidad de esfuerzos.

Los marcos, las estructuras de debate, el diálogo y la implicación democrática deben existir. Asimismo, necesitamos desarrollar roles que expresen y generen confianza y compromiso en todos los participantes. Esto a veces puede llevar a lo que el gran teórico social brasileño Robert Unger llama "mezcla de roles", (Unger 2004, 563) donde los estudiantes también son profesores y los profesores también son estudiantes; una "colegialidad radical" (Fielding 1999) del empeño democrático.

Pero también –precediendo, informando y generando una futura transformación de las estructuras y roles– deben ser los tipos de relaciones, disposiciones y actitudes que reflejen nuestra preocupación por y nuestro disfrute de los demás como personas, no sólo como ciudadanos. Las estructuras, procedimientos y roles existen en aras de algo más: su legitimidad siempre será provisional, y siempre dependerá de los valores y la visión que son artífices de su surgimiento.

Para que la democracia participativa se convierta en una realidad educativa y una posibilidad social, debemos movernos más deliberadamente, con más valentía e insistencia hacia una unidad intergeneracional que no solo requiere de una multiplicidad de voces de estudiantes (más que una única voz del alumnado), sino también de una reciprocidad e interdependencia activas, más profundas entre profesorado y estudiantes.

3. Patrones de colaboración

Muy a menudo, los sistemas escolares con financiación pública demuestran una adhesión complaciente, casi perezosa, a la democracia como una dinámica orientadora. Hay poco o nulo reconocimiento de la responsabilidad manifiesta de las escuelas de educar a los jóvenes y a los adultos con quienes trabajan para que asuman, entiendan y desarrollen juntos sus capacidades como ciudadanos democráticos, y menos aún cuando se trata de sus obligaciones mayores, como crear y mantener comunidades vivas que inicien, desarrollen y mantengan las disposiciones y contextos del encuentro diario que ejemplifiquen y prefiguren las aspiraciones definitivas de la democracia. En el último cuarto del siglo XX, incluso el auge del movimiento de 'la voz del alumnado' debe bastante más a la miopía del ahora hegemónico neoliberalismo y su orientación al cliente basada en el mercado que a las tradiciones de la educación cívica, por no mencionar a sus homólogos más radicales del movimiento de escuelas democráticas.

En un esfuerzo por reafirmar las posibilidades de la democracia, incluso en contextos que exhiben más características negativas y abdicaciones de las que uno pudiera desear, durante los últimos 20 años aproximadamente, he desarrollado varios marcos reflexivos con el objetivo de habilitar, apoyar y extender iniciativas con una reciprocidad más abierta y valorada entre jóvenes y adultos en las escuelas. Más recientemente, inspirada por las contribuciones pioneras de escritores como Shelley Arnstein (Arnstein 1969), Roger Hart (Hart 1997) y Harry Shier (Shier 2001), entre otros, mi propia tipología (Fielding 2011, 2012) ofrece una herramienta diferenciadora que no sólo está basada en las complejidades y especificidades de contextos escolares, sino que también está comprometida con la necesidad de nombrar, explorar y ampliar la democracia participativa como una aspiración legítima y cada vez más urgente. La tipología –*Patrones de colaboración: cómo los adultos escuchan a los alumnos y aprenden con ellos en los centros educativos*– plantea seis formas de interacción entre adultos y jóvenes en el contexto de las escuelas y otros entornos educativos.

Dentro del contexto de mi defensa más amplia de la democracia como una dinámica animadora en las aproximaciones contemporáneas a la educación, dos puntos son especialmente pertinentes en esta coyuntura. Primero, el hecho de que los ejemplos a los que apunto aquí –desarrollados con mayor profundidad en la literatura– sean del mundo real/conocido respalda el argumento de que sí es posible trabajar con formas de colaboración que sean más significativas y, en definitiva, más democráticas.

Segundo, como he revelado anteriormente, además de afianzar una tipología colaborativa como esta, con una obvia referencia al poder, también existe la necesidad de incluir referencias explícitas a las relaciones, a las disposiciones y orientaciones de nuestro encuentro mutuo como personas. Cuando los profesores y los alumnos empiezan a adoptar estas nuevas formas de trabajo, no sólo están redefiniendo los límites de lo permisible y por lo tanto ampliando conjuntamente un sentido de lo que es posible: también se aportan los unos a los otros el deseo y la fuerza para hacerlo a través de la consideración y la preocupación mutua; se están "redescubriendo" entre ellos (Weaver 1989, 83) y, al hacerlo, abren nuevas posibilidades para el aprendizaje intergeneracional. Por consiguiente, recalco este imperativo relacional mediante dos pilares con valores muy distintos: la 'dimensión instrumental', caracterizada por la escolarización orientada al rendimiento a través de la responsabilidad del mercado, y la 'dimensión relacional', caracterizada por una educación para la democracia relacional centrada en las personas.

Dimensión instrumental	**Patrones de colaboración** *Cómo los adultos escuchan a los alumnos y aprenden con ellos en los centros educativos*	*Dimensión relacional*
Escolarización orientada al rendimiento <u>*a través*</u> de la responsabilidad del mercado	***1. Los alumnos como fuente de datos*** El profesorado utiliza la información sobre el progreso y bienestar de los alumnos**.**	Educación centrada en las personas <u>*para*</u> una democracia relacional
	2. ***Los alumnos como informantes activos*** El profesorado propicia el diálogo y el debate entre los alumnos para profundizar el aprendizaje y la toma de decisiones profesionales.	
	3. ***Los alumnos como coparticipantes en la indagación*** El profesorado asume el rol principal, con el apoyo activo y visible de los estudiantes.	
	4. ***Los alumnos como creadores de conocimiento*** Los estudiantes asumen el papel principal, con el apoyo activo del profesorado.	
	5. ***Los alumnos como coautores*** El alumnado y el profesorado deciden conjuntamente el plan de acción a seguir.	
	6. ***El aprendizaje intergeneracional como democracia vivida*** Compromiso y responsabilidad compartidos para el bien común.	

En cada una de estas formas de trabajo las relaciones de poder e interpersonales son distintas, por lo que no solo pueden habilitar o vetar las contribuciones de una de la partes de la colaboración, sino que también influyen en la sinergia potencial del trabajo conjunto, afectando así la posibilidad de que tanto los adultos como los jóvenes sean capaces de escucharse y aprender los unos de los otros.

Cada Patrón de colaboración opera en múltiples niveles –por ejemplo, individual, grupo reducido, clase, equipo o departamento, centro educativo y escuela/comunidad– y es el rango, la profundidad y la multiplicidad de los niveles de colaboración lo que impulsa la sinergia de desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje democrático emergente.

Colaboración en acción

Posibles ejemplos del Patrón 1 –*Los alumnos como fuente de datos*– son: un profesor prestando especial atención a los datos del rendimiento de sus alumnos en la preparación de una clase; un grupo de profesores compartiendo ejemplos del trabajo de los alumnos; una encuesta al alumnado de todo el centro educativo. Posibles ejemplos del Patrón 2 –*Los estudiantes como informantes activos*– pueden ser: invitar a los estudiantes a adaptar los criterios de evaluación para un trabajo específico actual; una agenda de equipo basada, en parte, en las evaluaciones de los estudiantes: la implicación del alumnado, cada vez más meditada y sofisticada, en el nombramiento de nuevos miembros del personal. Ejemplos del Patrón 3 –*Los estudiantes como coparticipantes en la indagación*– pueden incluir: involucrar a los alumnos en un trabajo de investigación en el aula, liderado por el profesor; apoyar y aprender de un equipo de estudiantes implicado en la evaluación de unidades de trabajo; estudiantes que actúan en algunos centros educativos como Compañeros de Aprendizaje del profesorado, en la observación de prácticas educativas. Ejemplos del Patrón 4 –*Los estudiantes como creadores de conocimiento*– incluyen: el desarrollo de revisiones dirigidas por el alumnado en las que los jóvenes asumen una mayor responsabilidad en la preparación, organización y liderazgo de una revisión anual de su trabajo; un consejo estudiantil que investigue la efectividad de la responsabilidad de compañeros de patio; una investigación participativa que indague sobre las causas del acoso a pequeña escala en clase.

La diferencia entre el Patrón 5 –*Los estudiantes como coautores*– y el Patrón 6 –*El aprendizaje intergeneracional como democracia vivida*– radica más en el énfasis y los valores de orientación que en el método. Ambos patrones implican una relación genuinamente colaborativa y compartida entre alumnado y personal docente que se caracteriza por su abierta y apreciada reciprocidad. Ejemplos del Patrón 5 –*Los estudiantes como coautores*– pueden ser: la construcción conjunta de una lección o una visita al aula; la participación de los alumnos en el desarrollo de una serie de 'Clases de investigación' (también conocidas como *Lesson Study*); un recorrido educativo conjunto (alumnos y personal docente) dentro del propio centro o entre centros educativos, enfocado en un área de práctica acordada. En el Patrón 5, la reciprocidad igualitaria entre las partes es crucial. Además de reconocer el protagonismo relevante al alumnado; el grado de reciprocidad y las ganas con las que se emprenda la iniciativa serán determinantes para su éxito. En el Patrón 6 –*El aprendizaje intergeneracional como democracia vivida*– la preocupación por los demás se convierte en un compromiso explícito para la promoción del bien común. También implican una receptividad y atención mutua entre generaciones en, por ejemplo: un proyecto de investigación activa en el que los jóvenes identifiquen y respondan a la problemática de la soledad en la gente mayor de su comunidad; un trabajo de seguimiento de una visita exitosa, en la que una clase, su profesor y el personal del museo organicen conjuntamente una visita para otros compañeros más jóvenes para que sea una experiencia de aprendizaje motivante; el trabajo de un equipo de Acción Estudiantil que identifique e investigue un tema de seguridad en su comunidad –como la presencia de jeringuillas para el consumo de drogas en un parque local, o la necesidad de un cruce peatonal seguro en una calle concurrida cercana

al centro educativo– para luego presentarlo ante la escuela y la comunidad local, y seguir el cumplimiento de las medidas a adoptar.

La diferencia que los valores y principios aportan a estos tipos de colaboración se hacen patentes al contrastar algunos ejemplos desde la perspectiva de la 'dimensión instrumental', caracterizada por la escolarización orientada al rendimiento a través de la responsabilidad del mercado, y desde la perspectiva de la 'dimensión relacional', basada en una educación centrada en las personas para una democracia relacional.

La perspectiva de la escolarización orientada al rendimiento, típica de la orientación neoliberal contemporánea basada en resultados, puede acercase al Patrón 1 –*Los alumnos como fuente de datos*– con el siguiente ejemplo: un profesor que presta especial atención a las calificaciones del alumnado, comparándolos con los niveles exigidos, y dedica más tiempo en la hora del almuerzo y/o sesiones extracurriculares, a contactar con los padres, formar tutores y ofrecer material y tareas adicionales. En cambio, una orientación de democracia relacional puede incentivar a un docente a ir más allá de los resultados de evaluación y emplear su conocimiento y comprensión del grado de implicación del alumno en diferentes áreas del currículo, en varias situaciones fuera y dentro de la escuela, y en su creciente conocimiento y aprecio del joven como persona tanto en contextos formales como no formales.

En la escolarización orientada al rendimiento, un ejemplo del Patrón 4 –*Los alumnos como creadores de conocimiento*– podría ser el desarrollo de revisiones dirigidas por alumnos, que impliquen tutores de aprendizaje adultos, grupos reducidos de estudiantes que conozcan el lenguaje de los exámenes, y la creación de oportunidades, espacios y expectativas culturales que valoren el aprendizaje basado en los resultados. En el caso de la democracia relacional centrada en las personas, un ejemplo de revisiones guiadas por los alumnos sería un pequeño grupo de estudiantes que asuman la responsabilidad compartida en la preparación de una prueba más global que no solo contemple cuestiones académicas sino también retos que contribuyan a respuestas propias de cada sujeto a la gran pregunta crucial '¿Cómo puedo mejorar en mi vida?'.

4. Escuelas para la democracia

Mi deseo es que el marco de *Patrones de colaboración* ofrezca una forma de ilustrar cómo los intentos de formas más democráticas de vivir y aprender en comunidad son posibles en la escuela, incluso dentro de los contextos actuales que, para muchos de nosotros, están distorsionados por la avaricia y la deshonestidad insidiosa del neoliberalismo transnacional. Con la esperanza de que sea una herramienta para nuestra oposición y que fortalezca aún más nuestra determinación, ofrezco, muy brevemente, un segundo marco –*Escuelas para la democracia*– que plantea un esquema institucional y social más amplio basado en el primer marco (*Patrones de colaboración*).

Educación en y para la democracia radical

En este punto, sugiero que las escuelas desarrollen una vitalidad democrática proclamada, no simplemente pretendida. Si la democracia importa, es necesario demostrar que importa. Sus aspiraciones requieren de la dignidad y la elocuencia de la articulación; su legitimidad necesita acuerdos prácticos concretos y disposiciones humanas que encarnen su viva

realidad. Por supuesto, el contexto y las circunstancias determinarán la manera en la que dichos compromisos pueden ser formulados y compartidos. Siendo conscientes de las precauciones que las realidades prácticas exigen, necesitamos encontrar formas que nombren la autenticidad, la tenacidad y la concreta realidad de nuestras obligaciones y aspiraciones democráticas.

Estructuras y espacios radicales

Nuestro trabajo sobre la voz del alumnado nos ha mostrado lo importante que es mantener y desarrollar estructuras y espacios que legitimen y habiliten las perspectivas y contribuciones de los jóvenes. Sabemos que estas estructuras y espacios insisten en una provisionalidad adecuada y permanente. Es necesario promover una energía democrática inquieta, un malestar residual con la jerarquía. Hay que desarrollar estructuras trasparentes que impulsen formas de trabajo que trasciendan los límites y desemboquen en nuevas combinaciones y posibilidades. Necesitamos considerar la espacialidad de la democracia, cultivar espacios interpersonales y arquitectónicos que fomenten una multiplicidad de maneras distintas de relacionarnos con diversas personas, tanto formal como informalmente.

Roles radicales

Los roles son importantes, pero, como ya he expuesto anteriormente, su justificación es derivativa: sirven a ciertos tipos de prosperidad humana. El compromiso con la democracia conlleva el tipo de variedad y energía señalada en mi tipología *Patrones de colaboración*, a la celebración del "desafío y mezcla de roles" de Roberto Unger, dentro y entre el profesorado y el alumnado.

Relaciones radicales

Durante muchos años, he afirmado que las relaciones de la democracia radical son fundamentalmente importantes. En cierta manera, lo que denominamos 'democracia relacional' no solo se refiere a una forma de encuentro humano que reconoce nuestra condición como miembros de una comunidad democrática cuyos derechos y responsabilidades recíprocos requieren una promulgación activa y respetuosa. Así mismo, también nombra disposiciones fundamentales de unos hacia otros como personas.

Los derechos no son solo necesarios sino también importantes: son un baluarte esencial contra las tiranías tanto de las mayorías como de la élite. Sin embargo, tan solo pueden ofrecer la base de una coexistencia respetuosa y procedimental. Para que la democracia prospere, para que crezca y se convierta en una forma más exigente, más feliz y más gratificante de existir en el mundo (*being-in-the-world*), sus manifestaciones organizativas deben ser tanto expresivas como generativas de la democracia relacional. No basta con promover un nuevo entendimiento, una sensación de posibilidad, y respeto entre jóvenes y adultos; también es necesario alimentar y celebrar un mayor sentimiento de gozo compartido, cuidado y responsabilidad recíproca.

Narrativa personal y comunitaria

Estoy convencido de que necesitamos desarrollar múltiples espacios y oportunidades para jóvenes y adultos con el fin de dar sentido a su trabajo, juntos y por separado, desde una perspectiva personal y comunitaria. Dichos espacios y procesos son cruciales pues nos retornan a los propósitos, a la búsqueda de un sentido que trascienda la espiral mercantilista y el empobrecimiento de la autoestima.

Las narrativas comunitarias y las narrativas históricas también son fundamentales. Las escuelas deben crear, contar, reexaminar y desarrollar sus propias narrativas, ya que estas designan sus logros y aspiraciones. Las historias y tradiciones radicales de la educación democrática –aunque probablemente marginadas por la amnesia intencionada del neoliberalismo– también son de vital importancia, ya que de estas aprendemos.

Currículum radical, pedagogía crítica y evaluación potenciadora

Debemos desarrollar un currículo formal y no formal que dote a los jóvenes y adultos del deseo y de la capacidad de cuestionar seriamente lo dado, y co-construir un conocimiento que contribuya a llevar, juntos, vidas plenas y felices. Comenzando por las culturas, las preocupaciones y los anhelos de las comunidades a las que sirve el centro educativo, debemos incluir enfoques integrados de conocimiento en los que el alumnado y el profesorado trabajen en pequeñas comunidades de investigación.

Debemos apoyar una pedagogía crítica que desarrolle una implicación y un compromiso mutuos, no solo con la comunidad cercana sino con otras comunidades y formas de ser a nivel local, regional, nacional e internacional. Esto debe ir acompañado de mecanismos de evaluación locales y nacionales con la flexibilidad necesaria para responder a las particularidades del contexto. Es posible que esto incluya altos niveles de participación de profesores y alumnos mediante enfoques de evaluación para el aprendizaje (*assessment-for-learning*), además de la participación de la comunidad y la familia a través de presentaciones públicas, basadas en el portafolio de los alumnos.

Afirmar insistentemente que es posible

Nuestro trabajo debe impregnarse de una generosidad de suposiciones que nos exija mantener opciones abiertas que nos permita rechazar agrupamientos por habilidades, la emulación y ayuda entre iguales remplazará a la competitividad, y la motivación intrínseca, así como el reconocimiento comunitario, reemplazarán la parafernalia de las notas y los premios.

La implicación local

La educación es vista como un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida, y la escuela se convierte en un lugar de renovación de la comunidad y de responsabilidad donde los jóvenes y los mayores exploran lo que significa mejorar conjuntamente. La escuela y la comunidad se transforman en recursos recíprocos de aprendizaje.

La responsabilidad como un compromiso compartido

La mejor forma de entender y promulgar la responsabilidad democrática es como un tipo de ‘responsabilidad compartida', es decir, una responsabilidad que está situada moral y políticamente, no simplemente algo por 'entregar' a nivel técnico o procesal. Debemos desarrollar nuevas formas de rendir cuentas, más aptas con el compromiso de la vida democrática. Los jóvenes pueden y deben estar involucrados en dichos procesos; un buen ejemplo es el caso del Bishops Park College en Clacton (Inglaterra), un centro educativo para jóvenes entre 11 y 16 años donde, hacia el final de su fase radical de desarrollo, se creó un Foro de Investigación del que surgió un marco de aspiraciones y prácticas que luego se convertiría en la base del marco de responsabilidad del centro (Fielding et al. 2006).

Solidaridad regional, nacional y global

Las solidaridades a nivel regional, nacional y global son cruciales en cualquier enfoque que busque desarrollar nuevas formas de existir en el mundo (*being-in-the-world*) y nuevas maneras de vivir y aprender juntos. Estas solidaridades se hacen patentes mediante el apoyo ideológico, material e interpersonal recíproco, a través de redes y alianzas basadas en valores que se nutren, a la vez que contribuyen, a la dinámica de los movimientos sociales radicales.

5. Detonantes de integridad

Uno de los retos más difíciles a los que nos enfrentamos actualmente es cómo mantenernos fieles a nuestra creencia en la educación en y para una forma de democracia radical, inclusiva y digna de pioneros como el gran educador radical catalán Ferrer i Guàrdia (Ferrer 1913), como Alex Bloom en Inglaterra (Fielding 2005, 2014 (a) y (b)), como Lawrence Kohlberg en Estados Unidos (Kohlberg 1980), entre otros pioneros valientes de muchos países del mundo.

Cuando los profesores están forzados a ceñirse a las pautas basadas en rendimiento –traiciones típicas de la escolarización neoliberal–, ¿cómo pueden crear espacios de esperanza en su trabajo diario, establecer lazos con aquellos que comparten su compromiso y desarrollar conjuntamente alternativas que ofrezcan una visión del futuro distinta a la que predomina actualmente en un gran número de países?

Personalmente sugiero que desarrollemos lo que se podría llamar 'Detonantes de integridad' (*Tripwires of Integrity*, Fielding 2016); la elección del nombre se debe principalmente a que, a mi modo de ver, son recordatorios prácticos de los propósitos a los que aspiramos; son prácticas que, a pesar de (o tal vez gracias a) las presiones incesantes que encontramos en nuestra labor, nos obligan a respirar hondo y a formular preguntas, tanto a nosotros mismos como a los demás, que son conjunta y recíprocamente educativas e instrumentales. De todas las preguntas posibles, propongo dos. La primera concierne a las narrativas individuales y comunitarias, y la segunda a las narrativas históricas más extensas y profundas que tienen la capacidad de inspirarnos a rechazar las mentiras abusivas de "la dictadura de la no-alternativa" (Unger 2004) y fundamentar nuestros esfuerzos futuros.

Narrativa individual y comunitaria

Necesitamos fomentar y desarrollar maneras en las que nuestros procesos de reflexión y renovación puedan conectar con nuestras propias narrativas, con aquellas líneas de aprendizaje y encuentro que se entretejen para dar sentido al trabajo de nuestra vida. Es clave que creemos espacios y prácticas como Grupos de aprendizaje autogestionados, en los que cuatro o cinco profesores se reúnan para explorar cuestiones que cada uno considere importantes. Cada profesor tiene cerca de veinte minutos para presentar un asunto que sea de su interés o que desee desarrollar de alguna manera. El papel del grupo no es proveer respuestas sino formular preguntas esclarecedoras que ayuden al profesor a considerar las cosas detenidamente y a desarrollar un plan de acción futuro que comunicará al grupo en la siguiente reunión, dos o tres meses después. Aquí la clave no está solo en el proceso, sino en el hecho de que, al presentar el asunto que le interesa, el profesor lo ubica dentro de su propia narrativa profesional y dentro de su propio conjunto de valores y aspiraciones respecto a lo que en realidad le es importante.

En el caso de los centros educativos, pueden incluir la incorporación de grupos locales, regionales, nacionales e internacionales, como también alianzas impulsadas por un conjunto particular de valores de forma manifiesta y alegre, mientras internamente podrían figurar prácticas como las desarrolladas por Alex Bloom, el gran pionero británico de la educación pública en la democracia radical. Bloom sustentaba y desarrollaba la integridad moral, educativa y democrática de su trabajo, en parte utilizando lo que llamaba 'Nuestro patrón', un documento en el que cinco pequeños párrafos esbozaban un vívido conjunto de aspiraciones, constantemente adaptadas y revisadas durante el desarrollo de la escuela en uno de los más notables ejemplos de educación progresiva en la democracia radical en el Reino Unido (Fielding 2014 (b), 526).

Narrativas de la historia radical: *"movilizar el pasado contra un presente imprudente"*
Por último, nuestras narrativas individuales e institucionales están unidas a narrativas históricas más extensas, con múltiples relatos que han disputado valiente y decididamente previas hegemonías, cuyas exclusiones invariablemente circunscribían un pasado inconveniente o negaban su importancia respecto a los miopes imperativos del presente.
Hoy más que nunca es importante "movilizar el pasado contra un presente imprudente" (Blackburn 1993, 7) e interrogar cómo acciones pasadas nos abren a un sentimiento de esperanza, una sensación de posibilidad y señala hacia un mejor futuro del que el presente permite o entiende.

6. 'La democracia no es simplemente algo por lo que luchar; es algo con lo que luchar'

Voy a finalizar con dos exhortaciones. La primera fue escrita en los años iniciales de la Segunda Guerra Mundial. Es un recordatorio simple, profundo y perenne que insiste en que recordemos el poder transformativo e inmanente de la democracia, no solo su visión convincente de posibilidad futura: "La democracia no es solo algo por lo que luchar; es algo con lo que luchar" (Williams 1941, v-vi).

La segunda fue escrita 30 años más tarde por la pionera feminista británica Sheila Rowbotham, y reafirma la continua urgencia de nuestra tarea: "algún cambio debe empezar ahora, de lo contrario no habrá comienzo para nosotras" (Rowbotham 1979, 140).

Referencias bibliográficas

ARNSTEIN, S. (1969) 'A ladder of citizenship participation in the USA', *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), P. 216-224

BARBER, B. (1987) *Strong Democracy,* Berkeley, University of California Press

BLACKBURN, R. (1993) 'Edward Thompson and the New Left', *New Left Review* No. 201, September/October, 3-9

BLOOM, A. (1952) 'Learning Through Living' *in:* M. Alderton Pink (ed.) *Moral Foundations of Citizenship*, London, London University Press, 135-143

DEWEY, J. (1916/1944) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Free Press

FERRER, F. (1913) *The Origins and Ideals of the Modern School*, London, Watts

FIELDING, M. (1999) 'Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice', *Australian Educational Researcher* 26 (2), August, 1-34.

FIELDING, M. (2005) Alex Bloom: Pioneer of radical state education *Forum* 47 (2 & 3), 119 – 134.

FIELDING, M. (2011) 'Patterns of partnership: student voice, intergenerational learning and democratic fellowship', *in:* N. Mockler and J. Sachs (eds.) *Rethinking educational practice through reflexive research: Essays in honour of Susan Groundwater-Smith*, Dordrecht, Springer, 61-75

FIELDING, M. (2012) Más Allá De La Voz Del Alumnado: Patrones De Colaboración Y Las Demandas De Una Democracia Profunda, *Revista de Educación* No. 359, Septiembre/Diciembre, 45-65

FIELDING, M. (2014)(a) ''Bringing Freedom to Education' - Colin Ward, Alex Bloom and the possibility of radical democratic schools', *in:* C. Burke and K. Jones (eds.) *Education, Childhood and Anarchism: Talking Colin Ward*, Abingdon, Routledge, 86-98

FIELDING, M. (2014)(b) 'Radical democratic education as response to two World Wars and a contribution to world peace – the inspirational work of Alex Bloom',
Forum 56 (3), 513-528

FIELDING, M. (2016) 'Why and how schools might live democracy "as an inclusive human order"', *in:* S. Higgins and F. Coffield (eds.) *John Dewey's Democracy and Education: A British Tribute*, London, UCL IoE Press, 114-130

FIELDING, M., ELLIOT, J., ROBINSON, C., and SAMUELS, J. (2006) *Less is More? The development of a schools-within-schools approach to education on a human scale at Bishops Park College, Clacton, Essex*, Final Report to Department for Education and Skills Innovation Unit, 154

HART, R. (1997) *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, London, Earthscan

KOHLBERG, L. (1980) 'High school democracy and educating for a just society', *in*: R. Mosher (ed.) *Moral education: a first generation of research and development*, New York, Praeger, 20-57

NUSSBAUM, M. (2007) 'Cultivating Humanity and World Citizenship', *Forum Futures*, 37-40

ROWBOTHAM, S. (1979) 'The women's movement and organizing for socialism,' *in*: S. Rowbotham, L. Segal and H. Wainwright (eds.) *Beyond the Fragments: Feminism and the Making of Socialism*, London, Merlin Press

SANDEL, M. (2009) 'A new politics of the common good', Lecture 4, BBC Reith

Lectures, June 30
SHIER, H. (2001) 'Pathways to participation: openings, opportunities and obligations', *Children & Society*, 15, 107–117
UNGER, R. (2004) *False Necessity: Anti-necessitarian Social Theory in the Service of Radical democracy* (2nd Ed), London, Verso
WEAVER, A. (1989) 'Democratic Practice in Education: an historical perspective,' *in:* C. Harber and R. Meighan (eds.) *The Democratic School: Educational management and the practice of democracy*, Ticknall, Education Now, 83-91
WILLIAMS, F. (1941). 'Introduction' *in:* J. Macmurray *A Challenge to the Churches - Religion and Democracy*, London, Kegan Paul, Trench, Trubner, v-vi

Acerca del autor

Michael Fielding es Profesor Emérito de Educación en el Institute of Education of University College London). enseñó durante 19 años en algunas de las escuelas primarias secundarias radicales pioneras del Reino Unido y durante un período similar y con compromisos idénticos en las universidades de Cambridge, Sussex y Londres.

Ha publicado números artículos y publicaciones en los campos de la voz de los estudiantes, el liderazgo educativo y la educación democrática radical. Su libro más conocido, en coautoría con Peter Moss, Radical Education y Common School - una alternativa democrática (Routledge 2011) reivindica la educación como un proyecto democrático y una responsabilidad comunitaria y la escuela como un espacio público de encuentro para todos los ciudadanos.

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

Democracy and participation: the (silenced) voice of pupils

Jordi Feu Gelis[1]
Albert Torrent Font[2]

[1]Universitat de Girona, email: jordi.feu@udg.edu
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1395-2409)
[2]Universitat 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, porqué 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 radicar 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 cabria 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 porqué 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 sospesar 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, manifestar 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 Politicas, 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

La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria
Students participation in secondary schools

Antoni Tort Bardolet[1]

[1]Universitat 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 Demoskole[1] 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 aquélla 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 cuotidiano 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.

Democracy and children´s right to self-expression in lower secondary school

Democracia y el derecho a la expresión del alumnado de educación secundaria

Anna Babicka-Wirkus[1]

[1]Pomeranian University in Slupsk, email: ankababicka@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1292-7351)

Abstract: The article presents and analyzes part of research outcomes, which was conducted in two lower secondary school in Poland. It rises issue of the level of respect the children's right to self-expression at school as a key element of development democratic environment in education and create empowerment among students Giving children the opportunity to exercise their right is a key element in a democratic society.

Key words: children rights, self-expression, school, democracy, adolescence, students' voice

Resumen: El artículo presenta y analiza parte de los resultados de la investigación, que se llevó a cabo en dos escuelas secundarias de Polonia. Se plantea la cuestión del nivel de respeto del derecho de los niños a la autoexpresión en la escuela como un elemento clave del desarrollo democrático en la educación y el empoderamiento entre los estudiantes Darles a los niños la oportunidad de ejercer sus derechos es un elemento clave en una sociedad democrática.

Palabras clave: derechos del niño, autoexpresión, escuela, democracia, adolescencia, voz del alumnado.

Recepción: 15 de junio de 2017.

Aceptación: 20 de noviembre de 2017.

Forma de citar: Babicka-Wirkus, Anna. (2018). Democracy and children´s right to self-expression in lower secondary school, *Voces de la Educación, número especial*, 61-74.

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

Democracy and children right to self-expression in lower secondary school

Introduction

Peter McLaren stresses that democracy begins in school (2015, p. 188). This is a crucial environment in which democracy should be practiced through everyday experiences. Nevertheless this school vision emphasizes the voice as a basic value, creating a democratic sphere. Being able to speak, using your own voice and expressing yourself are key issues in the process of empowerment.

Self-expression is a conspicuous notion upon which democracy is built. It is essential for the development of a democratic society and it is required for each individual's self-actualization. This is why rebelliousness and controversy are inscribed in the act of free self-expression (Wacławczyk, 2009). Because of its significance for the development of a human being as an independent entity, self-expression has entered the list of human and children's rights. The right to self-expression is not explicitly written in documents which are essential for children and human rights. Although we can find references to this law in articles 12, 13 and 14 of the Convention on the Rights of the Child and in article 19 of the Universal Declaration of Human Rights. In The Constitution of the Republic of Poland article 54 says : *The freedom to express opinions, to acquire and to disseminate information shall be ensured to everyone.* This situation discloses the importance of this right for both a human and citizen's development. At the same time, these are only legal records which, (Babicka-Wirkus, 2016, 2015) are unrestricted in daily life.

The right to self-expression belongs to the group of *soft* rights, violating them does not result in any penal or moral sanctions (Czerepaniak-Walczak, 1997). For this reason, it is often trampled on in relation to adults as well as children. In this context, the issue of attention given by adults to children and young people's opinions and views is growing in importance (Fielding 2004a, b, 2001; Rudduck, 2007; Rudduck & Flutter, 2004). Mary John claims that adults often do not pay enough attention to the message sent by children. They pretend to listen, which results in lack of understanding and conflicts (John, 2006). In order for young people to be truly free and able to question the demands of the authority, they have to experience the respect for the right to self-expression or, as Giroux (2001) would define it, the right to use one's *own voice*. Depreciating young people's freedom of self-expression is conducive to reproducing the social system and shaping the masses who are *without a voice*. As Paulo Freire (2000, p.77) said: *Authentic thinking, thinking that is concerned about 'reality', does not take place in ivory tower isolation, but only in communication* which is based on self-expression.

The aim of this paper is to present the level of respecting children's right to self-expression in lower secondary schools in Poland. The research focuses on diagnosing the level of respect the students' right to self-expression in school that is essential to building a democratic environment in school culture. This issue is significant, especially if we talk about democracy in school, because it is based on respecting children and human rights in everyday situations. Among daily practice teachers should prepare students to live as real citizens, who would know that without active participation there is no democracy. Goele Cornelissen

(2011, p. 27-28) stress *(…) the public role of teachers, today, is to create powerful learning environments that offer for each individual students different pathways to take or different doors to enter so as to become a competent, flexible and adaptable learner in an inclusive learning society*.

Why self-expression matters?

Self-expression is an expression of one's own thoughts and feelings. It can be accomplished through words, choices or actions (Kim, Ko, 2011). Self-expression happens via real and symbolic signs. It is accompanied by constant verification/clarification of meaning. If necessary, the means of expression will change. Receiving feedback concerning the message is crucial for the process of *becoming* a person (May, 1995).Self-expression is not only an opportunity for a reflective evaluation of oneself but also a reason for a change which manifests itself in modifying forms of self-expression, in such way that they become legible for the receivers (Czerepaniak-Walczak, 1997). Thus self-expression is an act of expressing oneself consciously, whereas expression can bear traces of unconscious verbal and motor behaviours.

It is significant that the act of self-expression require another person to be fulfilled. We need other people to give us responses about our forms and messages of expressions. It is substantial for developing a personality as well as relations with people who represent different values system, points of view and ways of being.

The results of many studies (cf. Rivers and Cowie, 2006; James and McNamee, 2004; Kilkelly and others, 2005; Czyż, 1999) show that children rights to express their opinions and thoughts freely as well as to decide for themselves are often violated. This contributes to promoting the culture of silence among children. An example of this is found in a Polish proverb: *children and fish have no voice*. The culture of silence is a consequence of violating child's right to self-expression because adults (parents, teachers, politicians) express opinions and make decisions on behalf of young people, usually not consulting them beforehand. Phil Jones and Sue Welch (2010) suggest that a full image of a ***silent child*** is affected by three factors: the value of a child's voice, the way of social exclusion of a *silent child*, and the dominant ways of communicating and decision-making determined by adults. The first one emphasizes that a child's voice is worth less than adult's is. Adults usually do not treat child's opinion as valuable, since they are in position of power, decision-making, responsibility. In general, children are usually excluded from using or holding power. This absence concerns not only political reality but, more importantly, school reality (Jones &Welch 2010). Teachers usually give students their voice in situations which have an insignificant impact or none at all for their school lives (Simó-Gil & others 2016). The second factor concerns means of social exclusion of people who cannot speak up or whose voices are not being heard because of features like gender, class, race or age. The third factor that dominates the image of silent child consists of dominant means of communication. In this context *(…) 'voice' is seen as, something that is 'articulate' only in particular ways and that articulacy is given to a certain status: the position of the adult. Children who do not communicate like 'mature', 'articulate' adults are not seen as having a worth-while contribution to make* (Jones &Welch 2010, p. 88).

By *taking away* their *voice*, adults make children incapable of expressing themselves in a verbal and non-verbal way. Adults decide which person can speak, in what conditions and the means they can use. *Silence training* takes place not only in the family but also at school, which are two most important educational and social environments for children. It is conducive to creating enslaved units that are submissive to the authorities and which cannot defend their rights and fight for their freedom in adult lives, thus are not able to develop a relationship based on mutual respect.

On the other hand, silence plays an important role in communication and in children's lives (Bligh 2011). Although, as Blight (2011) and Viruru (2001) emphasize, the concept of silence is unacknowledged in many Western societies , because these cultures privilege verbal means of communication rather than non-verbal However, through silence people can express emotions and information. As a matter of fact, silence is a part of self-expression. This right provides people with the option of being silent when they want to be, not when they are forced to. Therefore being silent in particular situations should be the right of the child and not an obligation.

Traditionally school and home are very important places where the process of socialization and nurturing take place. In these environments special relationships between adults and children are formed. At home daughter/son – parent relationship is very straightforward. The role of young people in this situation comes down to being cared for, protected, week and decision/rule followers. On the contrary, adults are caretakers, protectors, strong and decision/rule makers In pupil/student – teacher relations children are considered as passive consumers, not active subjects (Jones &Welch 2010, p.91). The language used in school and in general social relation plays a significant role in sustaining this state of affairs. Gert Biesta stresses that what we call those whom we teach is crucial to shaping the relationship between teacher and youth. We usually call children 'learners' or 'students' and because of this we underestimate their ability to self-develop and be self-determined. 'Learner' is someone who lacks something. This category is constructed in term of deficit. *The learners are 'not yet' – not yet knowledgeable, not yet skillful, not yet competent, not yet autonomous, and so on'* (Biesta 2011:32). The 'student' is someone who studies someone else's theories, explanations and uses for this purpose uses labels, ways of thinking which are taught during one*'s formal* education. One learns which interpretations are appropriate and which are not, since they do not fit into obligatory discourses (Rancière 1991). However the most important thing in education is to give young people an opportunity to speak up, to give them a voice-their own. Therefore we should call our students – speakers. Rancière (1991, p. 65) emphasizes: *In the act of speaking, man doesn't transmit his knowledge, he makes poetry; he translates and invites others to do the same*. Hence the key issue of emancipating education is based on the assumption *that all student can 'already' speak* (Biesta 2011, p.39) and their voices are as important as others.

Methodological background

The subject matter was diagnosing the level of respecting the right to self-expression in lower secondary schools in Poland. The research issues can be expressed in the main question: What is the level of respecting the right to self-expression of lower secondary school

students? The main issue was made more detailed with the help of the following variables: record of the right in documents, knowledge of the right, understanding and acceptance of the right. **Recording the right to self-expression in documents** regulating the functioning of a school is putting the right in the provisions that organize the functioning of an institution (charter, regulations). **The knowledge of the right** is expressed by specifying it, naming a document which includes the right and the knowledge of the advocacy institution for the right by the participants of the educational environment. **Understanding the right** to self-expression is the ability to name the essence, the source and the consequences of a given right and the limitations in exercising it. **Accepting the right** to self-expression means agreeing to respect the right and using it in practice.

I conducted ethnographic research which was based on triangulation. I used: observation technique, interview, auditorium questionnaire and qualitative document analysis. All research techniques are presented in table below.

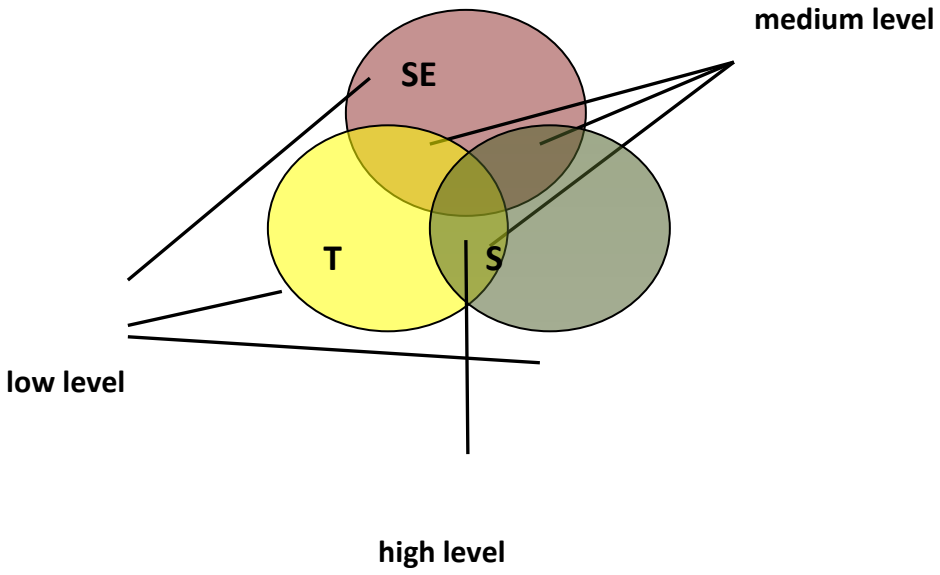
Table 1. Research techniques

technique	**researched categories**	**sources of information**
Qualitative *analysis* of documents	• legal provision in documents regulating the functioning of school	documents
Audytorium questionnaire	• knowledge of law • understanding of law • acceptance of law	teachers' and students' statements
nondirective *interview* with the use of images	• understanding of law • knowledge of law • school environment that is or is not conducive to the respect of law	students' statements and behaviors
non-standardised observation	• rituals of resistance • acceptance of law	teachers' and students' statements and behaviors

The level (figure 1) of the respect of the right to self-expression could be diversified based on different school environment's[1] dimensions. Firstly I determined the levels of respect of this right for each element of the school environment, and then for whole school.

[1] I understand school environments like Florian Znaniecki (1973) did. According to this sociologist, school environment is separate social environment, which is created by the group for person who wants to be its member after preparation. It consists of people and social groups with whom this person has contact during the process of preparation.

Figure 1. Level of respect for law in a given middle school



T – teacher, **S**– student, **SE** – school environment

The research school was chosen intentionally. The study was conducted in two lower secondary schools (public – A and non-public – B) which, in the mission statement, refer to the values which constitute a civil society which promotes learning about human rights, learning through human rights, and learning for human rights (Howe, Corell 2010). The public school was the only school in Poland, which had patronage of the Polish government. The second was an example of grassroots initiative of parents who wanted to participate in school life. Both were not ordinary schools but educational institutions that should give children the opportunity for practice democracy and participation.

My study lasted six months and my research sample consisted of 39 teachers and 174 students from both schools. In the private school all students participated in research and in the public school I chosen two classes from each grade – six classes from school A took part in the study.

(Un) conditional self-expression in school

In this part, I present my main findings. Due to the length of this article, I discuss only four variables in order to present the level of respect for the right to self-expression in schools.

Legal provision: The right to self-expression is not specified *expressis verbis* in legal provisions. What is more, there are even provisions limiting this right. Principally restrictions concern the appearance of students, especially girls. They cannot wearing makeup, miniskirts or clothes that are too formfitting e.g. leggings. In addition, clothes should be in toned colours. Both schools have restrictions in that regard but they are very general and imprecise which lead to lead to conflict, abuse and misunderstandings-questions of interpretations of provisions. Unclear prohibitions only matter when something wrong happens in the school (e.g. when students misbehave or use drugs). Generally, teachers do not pay a lot attention to students' presences until they want to punish them - appearance is a pretext for it.

Appearance is very important for people, especially teenagers who want to find a way to express themselves. They experiment with different styles of dress, makeup and lifestyle school being a good place to implement their ideas because they receive feedback not only from adults, but what is more important, from their peers. For teenagers it is crucial to have opportunities to sample diverse lifestyle and clothing, since they create their own identities (Erikson 1980, 1970). The outfit is very important for our social image. Therefore, young people should have opportunity to experiment with their image. Of course, some boundaries should be created, especially in school, but they should be clear and the same for everyone within the school community.

Admittedly, it is very important that school documents indicate rights which are within the context of the right to express oneself freely, namely, the right to freedom of expression and to inform, which are common in the policies of student rights in both schools. However, these rights are not treated holistically. In the policies, an emphasis is put only on some aspects of these rights (which, as it can be assumed, are convenient for the teachers). This indicates a lack of understanding of their substance. One cannot respect only some student's rights, only certain relations, or only some individuals.

Knowledge of law: In both schools, the level of knowledge of children's rights is low. There is a problem in indicating child's rights and the resultant student rights. Both students and teachers have greater knowledge of the latter. They eagerly mention the following student rights: the right to improve grades and to report not being prepared for class. Correct denomination of the rights included in the Convention was a much greater problem. Respondents usually name the right of a child as right to life, right to freedom of speech, right to live in nonviolent environment and right to privacy. When asked about student rights, students and teachers mention mainly school documents such as school charter and regulations. On the other hand, their use of the names of the documents that *guard* children's and human rights is incorrect. What need to be emphasised is the fact that students and teachers usually do not distinguish between children's rights (as the rights of human beings) and student rights which young people possess at school. This situation is another argument to confirm my thesis of low level of students and teachers' knowledge about children's rights. One of the best ways to explain this situation is through 'the isonomy trap'. According to Maria Czerepaniak-Walczak (2006) people who have been liberated from the oppression and

have gained their rights are able to use them in order to change themselves and/or particular elements of life. Whereas people who did not make any effort to change and to whom those rights have been given, have only these rights and do very little about them. Moreover, sometimes they are not able to deal with this 'gift'. On the one hand, they can feel oppressed by them and on the other hand, they underestimate their values and validity.

Another important issue is that both children and adults perceive rights within the context of their duties because this is the way the education process takes place. It is very common, that adults equate children's rights whit their duties. Like Jones and Welch (2010, p.36) remark: *The language of rights is concerned with what an individual is entitled to have. The language of duty is concerned with what an individual should do. Rights are usually associated with responsibilities; for example, the right to privacy has an associated responsibility to respect other people's right to privacy. Duties are usually associated with a moral commitment coming from a higher authority*. The responsibility is written in the essence of both children's and human rights, because our rights as human beings are connected with the rights of others. In other words, if we have the right to self-expression, we should respect this right in another. Of course if this expression is not harmful for others or us. In addition, here arise another very important issue concerning the reality of rights – the responsibility for using ones' rights and their limitations. These problems are connected to next research variable.

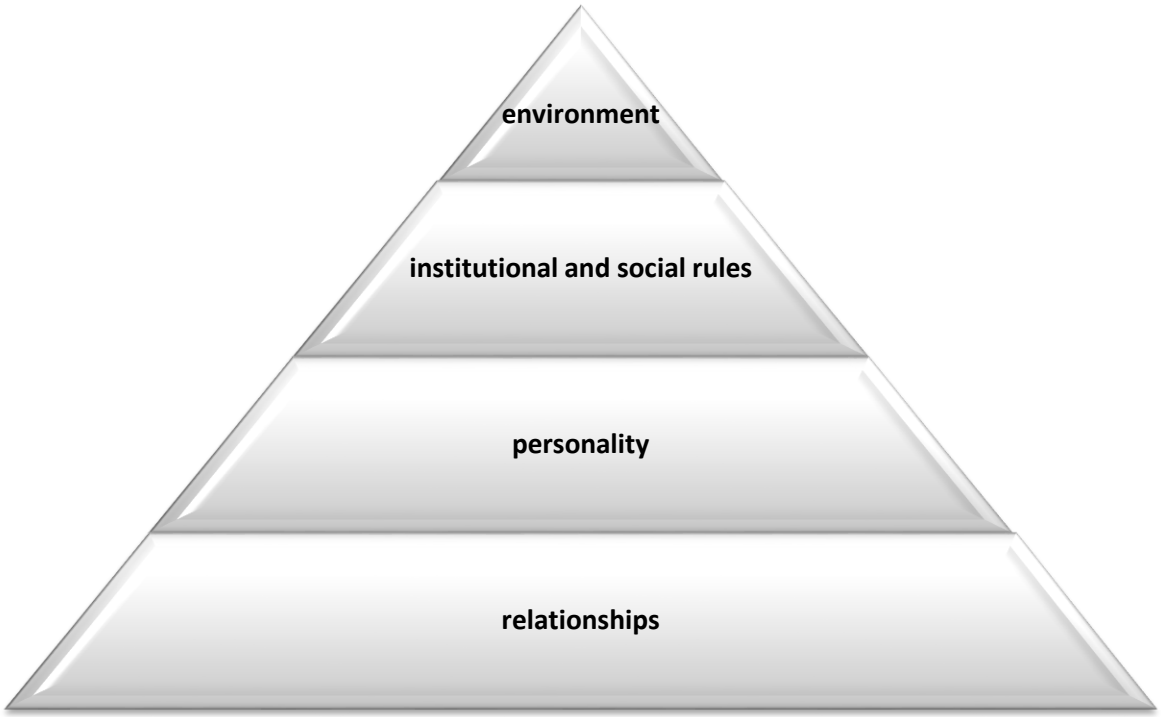
Understanding of law: The respondents usually identify self-expression with a sincere and open expression of one's mental, physical and spiritual state. It appears that there is no necessity to pay attention to other people's need to express themselves. The possibility of expressing themselves freely is important for students. However, they do not understand the substance of this right that, by its very nature, implies the possibility of self-expression of others, regardless of whether their opinions differ.

Students connect self-expression with the possibility to resist, what is very important for their development as human beings and citizens (Babicka-Wirkus, 2015), yet they misunderstand the idea of resistance and usually associate it with inappropriate behaviour or action which leads to negative consequences, not positive changes. For young people self-expression is connected with candidness and openness. One of students remarks: *Expressing oneself means that a person speaks of how he/she feel, what he/she thinks and doesn't conform yet is always true to oneself.*

The respondents point out the factors, which can limit their acts of self-expressions. The pyramid on the figure 2 presents those limitations. According to the students, their right to self-expression can be limited due to conditions in interpersonal relations: teacher-student and student-student. Young people are afraid of sanctions, which can be impose by teachers when they do not obey school rules. On the other hand, students are mostly afraid of the lack of acceptance and derision by peers. This is not a surprise if we take into consideration the specificity of adolescence and the very important need (which is crucial for that period of life) to be part of a peer group and be accepted for the members of that group. The other factors that could restrict the right to self-expression are, in order of significance, personality, institutional/social rules and elements of school environment. In fact, none of the aforementioned factors can limited the right to self-expression. However, according to article 13 of the Convention of the Child Right, there are two situations, in which this right can be

limited*: (a) For respect of the rights or reputations of others; or (b) For the protection of national security or of public order or of public health or morals.*

Figure 2 The pyramid narrowing down conditions of self-expression



Acceptance of law: This is the most important aspect of the level of the respect of law, since it concerns the practice of particular rights in everyday situations. It is not a declarative aspect of one's attitude to children's right but the practical one. According to my research, students from school B have more opportunities to express themselves freely than students from school A. The non-public school provides students with conditions that allow them to carry out the act of self-expression, for example, by assigning special places for writing graffiti or placing students' works on school walls. In such school, students have more positive relations with their teachers who do not try to isolate themselves from their pupils. Keeping the door to the teachers' room always open is a very good example of having confidence in students and treating them as equal members of the school community. This situation is very rare in Polish school where doors to teachers' room are normally closed and to enter this space one needs to have a code.

In school A relationship between teachers and student are more formal than in school B. In public school (more often than in non-public), violations to right to self-expression take place. Due to the lack of places for students to express themselves, they destroy school benches and walls when they want to write their opinions or express their minds. These pieces of 'art' or 'self-expressions' are usually very vulgar and hurtful to people who are targeted. These situations lead to the lack of knowledge and understanding, as well as accepting to the right to self-expression. Students are not aware of the means of freedom to express their own mind and do this, describing it as 'freedom in expressing themselves', when in fact, they violate the rights of others.

Conclusion

The right to self-expression is commonly violated in Polish school. The goal of the school is to raise polite, obedient and cultured children who will submit to the prevailing ideology without hesitation. Despite having the right to express their opinion at school, this right is treated selectively by teachers. Some teachers allow controlled expression of pupils' opinions and views, others do not permit any verbal and non-verbal acts of self-expression whatsoever. The issue of self-expression at school is similar to the issue of resistance to power (Foucault, 1990), both are acceptable to some degree, for both take part in sustaining the dominant structure and order.

To sum up I need to emphasis that, there is a low level of knowledge of children's rights in the schools that took part in the study. Naming the catalogue of children's rights and, what is more, student rights resulting from them was a problem for the students. Pupils' knowledge of the latter was better. They eagerly name the entitlements, such as the right to correcting their grades and the right to report not being ready for class. Naming the rights included in the Convention proved troublesome. When asked about student rights, they mostly name school records, such as School Charter and regulations. However, they use the names of the documents protecting human and children's rights incorrectly. It must be emphasized that the students perceive the rights in the context of duties because this is how they are trained to think.

The student level of understanding the right to self-expression was low. They associated expressing themselves with verbal and non-verbal acts of communication presenting one's views, thoughts, interests and oneself. The respondents emphasized the aspect of resistance, written into the notion of expressing oneself, as well as sincerity which should accompany these acts. However, they did not take into account the right to information that is an important element of self-expression.

In public schools, the relations between students and teachers are more formal. The act of violating students' right to self-expression, both by students themselves and their teachers, is more common. There is no assigned place for the students to express themselves, so they often carve or write their opinions concerning various issues on the walls and desks, thus vandalizing them. These forms of self-expression are usually obscene and unpleasant for people who are victimized.

It is essential to give children the opportunity to practice their rights, especially the right to self-expression. They should not only be taught about these rights but, what is more important, be educated in them. *Education is not a condition for politics and does not prepare for it, but it is contains a particular experience of 'being able to' or 'potentiality' (...) that demonstrates equality* (Simons & Masschelein 2011, p.5). In my point of view, it is important to provide each child with an opportunity to speak up, rise their own voice and express themselves. Practising this skill will give young people possibility to learn how to be disobedient in situations that lead people to resist and be able to fight for their own rights. Like Rancière (2014) said, the law subject uses rights for verifying the power of the scripture, for become convinced to what a particular right really means. Therefore, school should create for the children the environment and conditions to practice self-expression and other right.

References

Babicka-Wirkus A. (2015). *Autoekpresja uczniów, czyli o pozorze poszanowania praw dziecka w gimnazjach*, in: T. Szkudlarek, A. Komorowska-Zielony (eds) Różnice. Edukacja. Inkluzja. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Babicka-Wirkus A. (2016). *Miejsce praw dziecka w prawie szkolnym. Studium przypadku*, in: I. Surina, A. Babicka-Wirkus (eds) Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Biesta G. (2011). *Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach*, in: M. Simons & J. Masschelein (eds.) *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*, Oxford: Wiley-Blackwell.

Cornelissen G. (2011), The Public Role of Teaching: To keep the door closed, in: M. Simons, J. Masschelein (eds), *Ranciére, Public Education and The Taming of Democracy*, Wiley-Blackwell, Oxford.

Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Gdy po nauce mamy czas wolny. Szczecińskie szkoły podstawowe wobec prawa dziecka do wypoczynku i zabawy*, Wydawnictwo „PoNaD", Szczecin.

Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Czerepaniak-Walczak M., (1997). Prawo do autoekspresji jako szansa doświadczania samego siebie, in: A. M. Tchorzewski (ed), *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych.* Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

Czyż E. (1999), *Stan przestrzegania praw wychowanków domów dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo IEG ACALTA.

Erikson E. H. (1970). Reflections on the Dissent of Contemporary Youth, 'Deaduls' 99(1).

Erikson E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*, New York – London: W. W. Norton & Company.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 3, 123- 141.

Fielding, M. (2004a). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* 30, 2 (April), 295-311.

Fielding, M. (2004b). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. London Review of Education 2, 3 (November), 197-217

Flanagan O. (1996). *Self expressions. Mind, Morals, and the Meaning of Life*, New York – Oxford: Oxford University Press.

Foucault M., 1990, *The History of Sexuality. Volume I: An Introduction,* trans. R. Hurley, New York: Vintage Books, A Division of Random House, Inc.

Freire P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition, trans. M. Bergman Ramos, New York – London: Continuum.

Giroux H. A. (2001), Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition, Bergin & Garvey, Westport, CT.

Habermas J., (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, T.I. Przekł. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Howe R. B., Corelli K. (2010), Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, No. 2, Vol. 5.

James A., McNamee S. (2004). Can children's voices be heard in family proceedings? Family law and the construction of childhood in England and Wales, *Representing Children*, Vol. 16.

John M. (2006), Poszanowanie poglądów dzieci, in: S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Erickson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Jones P., Welch S (2010), *Rethinking Children's Rights. Attitudes in Contemporary Society*, London-New York, Continuum.

Kilkelly U., Kilpatrick R., Lundy L., Moore L., Scraton P., Davey C., Dwyer C., McAlister A. (2005), *Children's Rights in Northern Ireland*, NICCY and Queens' University of Belfast, Belfast.

Kim H. S., Ko D. (2011), *Culture and Self-Expression*, University of California Santa Barbara, www.psych.ucsb.edu/labs/kim/Site/.../Kim%26Ko.Frontier.pdf, 12.02.2011.

May R., (1995). *O istocie człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.

McLaren P. (2015). *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Boulder – London: Paradigm Publishers.

Rancière J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*: Stanford: Stanford University Press.

Rancière J. (2014). *Hatred of Democracy*. Trans. S. Corcoran. London – New York: Verso.

Rancière, J., (2013), *The Politic of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*, trans. G. Rockhill, London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.

Rivers I., Cowie H. A. (2006), Bullying and homophobia in UK school: A perspective on factors affecting resilience and recovery, *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, Vol.3.

Rudduck, J. & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum Press.

Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. The Netherlands: Springer Publishers.

Simó-Gil N., Parareda-Pallarès A., Tellado I. (2016). Nauka demokracji w szkole – doświadczenia na rzecz aktywnej edukacji obywatelskiej, trans. A. Babicka-Wirkus, in: I. Surina, A. Babicka-Wirkus (eds.) *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Simons M., Masschelein J.(2011). Introduction: Hatred of Democracy… and the Public Role of Education?, in: M. Simons, J. Masschelein (eds), *Ranciére, Public Education and The Taming of Democracy*, Wiley-Blackwell, Oxford.

Wacławczyk W. (2009), Swoboda wypowiedzi jako prawo człowieka. in: L. Koba, W. Wacławczyk (eds), Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy, Oficyna a Wolters Kluwer business: Warszawa.

Znaniecki F. (1973). Socjologia wychowania, t.1: Wychowujące społeczeństwo, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Acerca de la autora

Anna Babicka-Wirkus holds doctorate in Social Science from the University of Szczecin. She is an educator and sociologist as well. Currently she is a head of Social Concern Research Centre at Pomeranian University in Slupsk and a co-supervisor at the European Doctorate in Teacher Education program at the University of Lower Silesia. Her academic interest include children's right, school culture, critical pedagogy, educational ethnography and critical discourse analysis.

Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites
Citizenship learning through the participation of four young girls: limits and possibilities

Alba Parareda Pallarès[1]

[1]Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya, email: alba.parareda@uvic.cat
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5278-276X)

Resumen: Este artículo parte de la tesis doctoral "Aprendizaje democrático y ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: una perspectiva narrativa" que versa sobre cómo las experiencias de participación –comprendiéndolas desde una perspectiva amplia y atendiendo a los contextos familiar, escolar y de tiempo libre– de cuatro jóvenes de origen familiar inmigrado contribuyen a la vivencia de la ciudadanía.

Palabras clave: ciudadanía, jóvenes, ciudadanía-como-práctica, participación, democracia, aprendizaje democrático, aprendizaje de la ciudadanía, vivencia de la ciudadanía.

Abstract: This article departs from the doctoral thesis "Democratic learning and citizenship through four girls' participation: a narrative perspective". It analyses how the experiences of participation –understood from a wide perspective and taking into account the family, school and leisure contexts– of four immigrant origin young girls contribute to the living of their citizenship.

Keywords: citizenship, youth, citizenship-as-practice, participation, democracy, democratic learning, citizenship learning, citizenship living.

Recepción: 18 de diciembre de 2017.
Aceptación: 04 de junio de 2018.

Forma de citar: Parareda Pallarès, Alba. (2018). Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites**,** *Voces de la Educación, número especial*, 75-88.

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

Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites

Introducción

Tal y como explican Gray (2008) y Blackman (2007), aquello que investigamos mantiene un vínculo con nuestras emociones y nuestra reflexividad. Es por ello que durante mi trayectoria como dinamizadora juvenil en ocasiones me preguntaba por qué algunos jóvenes participaban, mientras que otros no, coincidiendo éstos últimos con jóvenes de origen inmigrado.

Profundizando en la idea de la participación vinculada al aprendizaje democrático o de la ciudadanía de los jóvenes inicié mi investigación a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo las experiencias de participación de cuatro jóvenes contribuyen a la vivencia de la ciudadanía? Los objetivos son, de un lado, conocer los espacios donde las jóvenes aprenden o viven la ciudadanía y, por otro, comprender las relaciones interpersonales que establecen en cada uno de los espacios.

Marco teórico

Para fundamentar la pregunta de la investigación, el marco teórico se articula a través de dos conceptos: participación y ciudadanía.

Distintos autores explican que la participación de los jóvenes se vincula a tres aspectos; participar significa a) formar parte de algo (Checkoway, 2011; Simovska, 2007; Soler-Masó et al., 2015); b) implicar-se en las decisiones y responsabilidades que afectan la vida, en este caso, de los jóvenes (Checkoway, 2011; Mager & Nowak, 2012; Simovska, 2004, 2007; Soler- Masó et al., 2015); c) y tener capacidad real de incidencia en las acciones y en los procesos de toma de decisiones que se emprenden (Checkoway, 2011; Soler-Masó et al., 2015).

Aunque dicha definición me era útil como punto de partida, en lugar de ofrecer una mirada amplia de la participación, limitaba sus formas, establecía tipos de participación que requerían visibilizarse en la vida pública de los jóvenes. Es por ello que adopto el concepto de Biesta, Lawy & Kelly (2009) los cuales explican que las experiencias a través de las cuales los jóvenes viven la ciudadanía son todas, sean a través de formas de participación explícita, o a través de otras formas de participación. Por tanto, son las prácticas y comunidades que constituyen las vidas de los jóvenes las que permiten la vivencia de la ciudadanía (Biesta et al., 2009).

Desde este punto de vista, el término experiencias de participación o no-participación es suficientemente amplio porqué acoge todas las experiencias que los jóvenes viven, sean de tipo participativo más evidente o de tipo más implícito. Cabe añadir que hablamos de *experiencias de participación* y no únicamente de *participación* porqué es la experiencia de las jóvenes participantes en la investigación la que genera conocimiento; porqué el término *experiencia* otorga concreción a la participación; y porqué la experiencia es la que nos obliga

a pensar, "la que nos imprime la necesidad de repensar" (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 21). Referir-me a experiencias (de participación) es adecuado en la medida en que las jóvenes protagonistas de la investigación recuperan o recuerdan hechos o situaciones que vivieron y reflexionan sobre ellas.

Por otro lado, podemos entender el concepto de ciudadanía como un derecho (Osler & Starkey, 2005; Zapata-Barrero, 2001); como un sentimiento de pertinencia (Cabrera Rodríguez, 2002; Osler & Starkey, 2005); o como práctica (Biesta & Lawy, 2006; Cabrera Rodríguez, 2002; Lawy & Biesta, 2006; Osler & Starkey, 2005; Smith et al., 2005). La investigación se sitúa en la tercera acepción.

La *ciudadanía como práctica* se comprende como un proceso que parte de los derechos humanos y que no depende de pertenecer a un estado u otro (Cabrera Rodríguez, 2002; Osler & Starkey, 2005). No es algo a adquirir, sino que es un proceso que se vive y tiene lugar desde que el individuo nace hasta que muere (Biesta & Lawy, 2006; Bolívar, 2007; Lawy & Biesta, 2006). A su vez, la *ciudadanía como práctica* se entiende a través de las actividades y relaciones en qué los jóvenes participan, a través de la participación y la apropiación de la vida pública (Blitzer-Golombek, 2009); o tal y como explican Lerner (2004) y Biesta et al. (2009), la ciudadanía tiene que ver con las relaciones y las interacciones entre la persona y su mundo. Y es precisamente desde esta mirada de la ciudadanía –la de *ciudadanía como práctica*– (Biesta & Lawy, 2006; Cabrera Rodríguez, 2002; Lawy & Biesta, 2006; Osler & Starkey, 2005; Smith et al., 2005) que podemos entender los niños y jóvenes como ciudadanos, no ciudadanos-en-espera (Osler & Starkey, 2005) o aún-no-ciudadanos (Biesta et al., 2009), sino sujetos activos que tienen pleno derecho a ejercer la ciudadanía.

Pero, ¿dónde tiene lugar la *ciudadanía como práctica*? Biesta et al. (2009) argumentan que la ciudadanía es un proceso *situado*, *relacional* y que tiene que ver con la *trayectoria vital* del individuo; por tanto, para comprender cómo las jóvenes participantes a la investigación viven o aprenden[1] ciudadanía, focalizo en comprender qué i cómo son las relaciones que establecen en cada uno de los contextos en los cuales habitan, que se resumen en tres: a) la familia o contexto *inevitable* (Biesta et al., 2009); b) la escuela o contexto *obligatorio* (Biesta et al., 2009); y c) el espacio de tiempo libro y de relación con el grupo de iguales o contexto *voluntario* (Biesta et al., 2009).

Epistemología y metodología de la investigación

Respecto al marco epistemológico y metodológico de la investigación, se desarrolla a partir de tres elementos: el construccionismo, la narrativa y la investigación visual.

En primer lugar, la investigación parte de la perspectiva construccionista, es decir, se entiende que mediante los datos del trabajo de campo lo que hace la persona investigadora es una producción, algo que se construye y que lo que pretende es dibujar un posible recorrido, una posible manera de entender o interpretar los datos, y por tanto, es la

[1] Aunque prefiero hablar de *vivir* la ciudadanía en lugar de *aprender* ciudadanía atendiendo al hecho que es un proceso que se vive, en esta investigación los términos *vivir la ciudadanía* o *aprender ciudadanía* se entienden como equivalentes.

construcción de una cierta mirada. Desde este punto de vista, se considera que es imposible obtener un conocimiento sin la huella de las condiciones que producen dicho conocimiento (Ema & Sandoval, 2003; Ibáñez, 2001); es decir, que la realidad forma parte intrínseca de nosotros y de nuestras formas de conocer y acercarnos al conocimiento (Ema & Sandoval, 2003). Esto implica descartar el acceso a una realidad objetiva ya que tota investigación está mediatizada por la interpretación subjetiva del investigador, la cual es imposible de separar de aquello que se investiga (Ibáñez, 2001, p. 254).

En segundo lugar, la narrativa es la forma como se concreta la perspectiva construccionista en esta investigación. Utilizo el término *narrativa* desde tres niveles: a) como modo de conocimiento (Bruner, 2004); b) como metodología de trabajo de campo; y c) como la manera de articular el informe de la investigación.

La narrativa trata de entender las personas en relación con los contextos en los que se encuentran (Porres, 2011); tiene que ver con cómo los seres humanos experimentamos el mundo y, por tanto, se relaciona con la construcción y reconstrucción de historias, tanto personales como sociales (Connelly & Clandinin, 1995). Así, la presente investigación trata de cómo las jóvenes viven las experiencias que configuran sus vidas y –lo más relevante– cómo las explican y se las explican a ellas mismas. Y es precisamente esto lo que crea conocimiento, por tanto, la narrativa se basa en el saber de las personas y en sus experiencias.

Pero adoptar la narrativa como forma de aproximarnos a una realidad humana no es tan solo un opción que explica nuestra manera de entender como se produce el conocimiento, o sea, no es solamente una opción epistemológica, sino también una opción política (Elbaz, 1991) o ideológica (Rivas Flores, 2007); ya que reconociendo el derecho de las jóvenes a expresarse y representando sus voces, nos posicionamos en referencia a cual es nuestra visión sobre la construcción del conocimiento. Es decir, se deduce de este posicionamiento que las jóvenes han de poder expresarse libremente y sus voces también deben ser representadas.

En tercer y último lugar, la investigación visual es el tercer eje de la metodología de la investigación y consiste en elaborar productos visuales como un elemento del proceso de investigación, ya que lo que hicimos –tanto las jóvenes como yo misma– fue aportar o producir imágenes como parte intrínseca del proceso de la investigación. Aún así, trabajar con material visual no significa olvidar la palabra (Thomson, 2008), ya que la imagen necesita ser explicada por aquel que la aporta o la elabora, pero el punto de partida es otro: no es la palabra propiamente la que inicia la conversación sino la imagen.

¿Cómo se concreta la epistemología de la investigación en el trabajo de campo? Las jóvenes participantes fueron estudiantes de 3º y 4º de la ESO de dos centros vinculados a la investigación *Demoskole*[2], de la cual la tesis forma parte: uno de los centros está ubicado en la provincia de Gerona, en una región del interior, el otro en la zona de la Cataluña central. En cuanto a las herramientas de recogida de datos, desarrollé el trabajo de campo a partir de seis conversaciones o encuentros con cada joven. Durante los encuentros, siempre partíamos del mismo punto: se iniciaba la conversación a partir de un dibujo o una imagen que ellas y yo misma producíamos o aportábamos entorno al foco del diálogo. Así, la primera

[2] *Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos*. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU 2012-39556-C02-01 y 02).

conversación se centró en los espacios o personas con quienes las jóvenes sentían que podían expresar sus opiniones; la segunda, se focalizó en el contexto escolar; la tercera, en el contexto de tiempo libre; la cuarta, en el contexto familiar; la quinta, se articuló alrededor de una línea de vida para conocer los eventos positivos y negativos en la trayectoria vital[3] de las jóvenes; y la sexta, fue un encuentro de cierre y de agradecimiento en el cual se buscó un contexto distinto al habitual.

Análisis

El presente apartado pretende ofrecer herramientas de reflexión a las personas educadoras para entender los porqués de la participación de los jóvenes desde una mirada amplia sobre qué significa participar y ser ciudadano o ciudadana. De un lado, pretende mostrar desde la concreción de las experiencias narradas por las jóvenes, cuáles son los elementos que configuran las oportunidades de los jóvenes, en sus prácticas cotidianas, para participar, para opinar, para decidir, en definitiva, para ser ciudadanos (Biesta et al., 2009; Biesta, 2011); y, por otro, evidenciar qué responsabilidad tenemos nosotros, como educadores, para que estas oportunidades sean exitosas.

En primer lugar, analizaré las dimensiones que emergen del trabajo de campo y que a mi entender configuran la vivencia de la ciudadanía en las jóvenes. En segundo lugar, reflexionaré sobre las experiencias de las jóvenes en el contexto escolar vinculadas a las posibilidades de acción, a la *ciudadanía como práctica* y a los procesos de reflexión.

Posibilidades y límites para vivir la ciudadanía

Planteo la Figura 1 como un elemento de reflexión para las personas educadoras que, desde ámbitos distintos, trabajan con jóvenes con el objetivo de evidenciar que para comprender como los jóvenes aprenden y viven la ciudadanía, diversos aspectos o dimensiones intervienen en dicho proceso:

[3] Las líneas de vida permiten comprender la trayectoria de vida de las jóvenes pero no emergen nuevos elementos respecto las conversaciones anteriores respecto a la vivencia de la ciudadanía.

Figura 1. Dimensiones que condicionan la vivencia de la ciudadanía. Fuente: elaboración propia

La primera dimensión que desarrollo es la agencia. Explican Biesta y Lawy en distintas publicaciones que la ciudadanía-como-práctica Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) se vincula a la agencia de las personas, a su capacidad para ser, actuar y participar. Así, la agencia de las jóvenes se visibiliza en los contextos donde tienen lugar sus vivencias y relaciones. Cuando las relaciones que las jóvenes establecen ofrecen más posibilidades para incidir en los procesos de toma de decisiones, su agencia es mayor. Y a la inversa. Por tanto, disponer de agencia se traduce en más oportunidades para opinar, incidir en la toma de decisiones, decidir y escoger lo que uno quiere hacer; en definitiva, en poder participar. En el contexto escolar, por ejemplo, todas las jóvenes reconocen que sus voces tienen incidencia en los procesos de toma de decisiones que les afectan. En cambio, en cuanto al contexto familiar, la agencia de cada una de las jóvenes es distinta y depende, en gran medida, de la intersubjetividad de los individuos (Lawy, 2014) que componen la unidad familiar, dicho de otro modo, del tipo de relaciones que se establecen entre las jóvenes y sus progenitores. Esto nos indica que la agencia es un aspecto que contribuye a la vivencia de la ciudadanía en la medida que la persona tiene más oportunidades para participar en procesos de toma de decisiones. No obstante, vivir una situación en que la estructura es limitadora no significa no tener agencia, ya que el sujeto siempre tiene agencia, a pesar de encontrarse ante condiciones adversas o limitaciones mayores; tal y como explica Sibeon (2004, p. 4), un agente o un actor es una entidad que en principio tiene capacidad para "formular, tomar y actuar sobre decisiones". Precisamente, verse limitado por las estructuras también puede facilitar la vivencia de la ciudadanía. Así lo vemos en algunas jóvenes cuando narran situaciones que viven en el contexto familiar o escolar: aunque su agencia es más limitada porqué hay elementos externos a ellas que condicionan sus decisiones, esto no significa que no dispongan de agencia suficiente para escoger entre algunas opciones.

En referencia a la red social, constatamos que las redes fuera del núcleo familiar y centradas en las amistades o de tiempo libre posibilitan que las jóvenes puedan participar más allá del

contexto familiar, es decir, participar a la comunidad. Es en este sentido que Biesta et al. (2009) destacan los beneficios del tiempo libre cuanto al aprendizaje de la ciudadanía, ya que se desarrollan actividades que permiten a los jóvenes relacionarse con otras personas pero de una forma que es estructuralmente distinta a las relaciones que mantienen con sus progenitores o profesores. Si analizamos los contextos de tiempo libre de las jóvenes, vemos que en algunas de ellas sí que predomina la participación en actividades con otros jóvenes; en cambio, en otras jóvenes esto no es tan evidente o más bien parece el contrario. Lo que vemos a través de las jóvenes participantes es que cuanto más amplia es la red de amistades o del ámbito del tiempo libre, más posibilidades tienen de participar con el grupo de iguales o la comunidad. Y a la inversa, cuanto más reducida es la red de amistades, menos posibilidades tienen. Es decir, disponer de una amplia red social permite tener más oportunidades para participar y, por tanto, de aprender ciudadanía. Aún así, discrepo que las experiencias que viven las jóvenes dependan únicamente de las relaciones que establecen ya que, de un lado, su capacidad para decidir también influye en las experiencias que viven y, por otro, como la sociedad de acogida recibe y acoge estas jóvenes en los diversos espacios en qué pueden participar también configura como viven la ciudadanía.

La identidad, entendida como manera de ser o de ser ciudadano-sujeto (Lawy, 2014) apareció en varias ocasiones a lo largo de las conversaciones con las jóvenes. Con frecuencia, se vincula la ciudadanía con la identidad, como si ambas se materializasen en una única acción: una de las jóvenes cuestionaba por qué muchos jóvenes quieren ser populares aún y sabiendo que se les critica por su comportamiento y forma de actuar. A partir de este ejemplo vemos como las reflexiones de la joven establecen conexiones con su ciudadanía, porqué es crítica hacia las actitudes que no considera adecuadas, pero también con su identidad, con su forma de mostrarse, en este caso, distinta a los populares.

En síntesis, uso el concepto de identidad comprendiéndolo como la forma o formas que tenemos de ser, y como estas también definen e influyen en nuestra forma de vivir la ciudadanía (Biesta et al., 2009). Por tanto, cuando afirmo que algunas acciones de ciudadanía materializan también una identidad, me refiero que evidencian también una determinada forma de ser.

Respecto a la religiosidad desarrollo dos consideraciones: a) la religión como elemento que puede influir en la vivencia de la ciudadanía; y b) la religión como elemento que contribuye a la reflexión. En cuanto a la primera consideración, Regnerus et al. (2003) y Mason et al. (2007) corroboran que la religiosidad en los jóvenes se relaciona con la religiosidad de la familia. Esta afirmación se manifiesta en las experiencias que las jóvenes explican: son musulmanas o ortodoxas porqué el entorno familiar lo es, porqué las prácticas religiosas forman parte de su cotidianeidad; o al revés, la religión es menos presente en sus vidas porqué el entorno familiar también lo es menos. Así, la religión, en la medida en que forma parte de todas las dimensiones de la vida de las jóvenes, tiene influencia y, por tanto, también configura la vivencia de la ciudadanía.

En referencia a la segunda consideración, y teniendo en cuenta que la religión es presente en la vida de las jóvenes es, a su vez, motivo de reflexión, también en los casos en que se pone en duda la creencia en algún tipo de fe. Es decir, la religión ofrece posibilidades para vivir la ciudadanía porqué aquello que dicta es motivo de reflexión y fomenta el espíritu crítico de

las jóvenes. Así, si partimos de la idea que lo que se aprende a través de la religión se puede considerar un aprendizaje, podemos inferir que las jóvenes establecen una relación con este. Esto tiene que ver, en primer lugar, con apropiarse de un saber, en segundo lugar, con otorgarle significado desde el punto de vista de cómo se percibe uno mismo, y en tercer lugar, con como quiere ser percibido por los otros (Charlot, 2007). Precisamente a raíz de estas tres dimensiones que se establecen con los saberes, para unas jóvenes aprender religión tiene sentido, porqué se identifican tanto a nivel personal como social, mientras que para otras tiene menos sentido porqué el aprendizaje de la religión casi no forma parte de su cotidianeidad. En resumen, podemos decir que desde el momento que la religión es presente en la vida de estas jóvenes es objeto de reflexión: porqué se cuestionan aquello que leen o aquello que en teoría deben o deberían seguir con más o menos rigor, y en la medida que esto es así es motivo para vivir la ciudadanía.

Por lo que respecta a las dimensiones ética, género y clase social, tal y como dice Weis (2009), hace falta comprenderlas como aspectos anidados ("nested", Weis, 2009): "Class, race and gender must, then, be understood as *nested* rather than single nodes of difference. Each node embodies and simultaneously embeds another (émfasis en el original) (Weis, 2009, p. 56).

Así, por ejemplo, en las elecciones familiares en cuanto al futuro de las hijas sobresalen los aspectos que priorizan: en tres de las jóvenes se da prioridad al ascenso social. En el caso de una de las jóvenes, se prioriza la etnia y el género de la chica (ver también Gibson, 1988; Zhou, 1997) durante un cierto tiempo. A su vez, la forma como las familias contribuyen a la elección del futuro de las hijas explica como son las interrelaciones que se establece entre género, clase social y etnia en cada una de las familias: que las familias escuchen, tengan en cuenta la opinión de la hija y la dejen escoger o no son aspectos que nos explican como las familias comprenden el género de las hijas y qué papel juegan la etnia, la religiosidad y la clase social en el momento de escoger.

Por tanto, las situaciones que viven las jóvenes se explican por la forma como las familias se comprenden y se visibilizan a sí mismas y a sus hijas teniendo en cuenta como las tres dimensiones se interrelacionan en cada caso, y también las formas que tienen las familias de abordar las situaciones que viven –es decir, cuales son sus disposiciones familiares. Solamente analizando estos factores de forma conjunta podemos entender porque unos jóvenes tienen unas oportunidades y otros jóvenes, otras.

En efecto, tal como muestra la figura, son todas las dimensiones las que, de manera interrelacionada, sin preeminencia de una sobre la otra, y de manera diferente en cada joven, actúan facilitando que unos jóvenes tengan unas oportunidades y otros, otras por a la vivencia de la ciudadanía. Finalmente, cabe destacar que la vivencia de la ciudadanía no depende únicamente de los elementos estructurales, sino que son todas las dimensiones, como las que dependen de las mismas jóvenes, las que se ponen en juego y articulan en cada chica, como son ciudadanas.

Conexiones entre las experiencias de las jóvenes y las posibilidades de acción

Algunas de las experiencias que las jóvenes cuentan con relación al contexto escolar son: la participación en el Consejo de alumnos o la tutoría y las actividades de aprendizaje servicio. Son prácticas que plantean aprender qué significa convertirse en un actor en los procesos sociales y políticos de toma de decisiones, es decir, aprender *about democracy*, y aprender a participar en la comunidad educativa para adquirir hábitos democráticos, es decir, aprender *through democracy* (Edelstein, 2011).

Podríamos decir que los centros en los cuales estudiaron las jóvenes plantean estructuras a través de las cuales experimentar la democracia (Apple & Beane, 1997; Bolívar, 2007). De hecho, todas las chicas participantes explican situaciones en las cuales tienen la oportunidad de vivir de forma democrática (Dewey, 1916/1995).

Lo relevante de las actividades que he mencionado, aunque una parte sean obligatorias, es que las jóvenes las visualizan como espacios donde aprenden aspectos relacionados con la ciudadanía: es decir, tienen la posibilidad de decidir, de opinar sobre como desarrollar una tarea o tienen que aprender a consensuar decisiones.

En mi opinión, implementar prácticas que se inscriben en la dimensión de aprender *through democracy* (Biesta, 2006; Dewey, 1916/1995; Edelstein, 2011) puede ser positivo siempre y cuando seamos conscientes del planteamiento subyacente, es decir, que son prácticas encaminadas a preparar a los jóvenes para el ejercicio (futuro) de la ciudadanía y por tanto, se les considera todavía-no-ciudadanos. Por tanto, es necesario partir de un enfoque diferente: cuestionarnos qué oportunidades tienen los jóvenes para ser y actuar como sujetos democráticos (Biesta, 2006) en el marco escolar, ya que una democracia es aquella donde todas las personas pueden ser sujetos, pueden actuar en un mundo de pluralidad y diferencia (Arendt, 1998).

Así, más allá de ofrecer oportunidades para que los jóvenes vivan de forma democrática (*learning through democracy*), es necesario que los educadores planteen su acción cotidiana desde una nueva pregunta: ¿qué posibilidades tienen de ser sujetos y de actuar todos los jóvenes los centros educativos o los ámbitos comunitarios? Partiendo de esta pregunta los educadores pueden articular el ejercicio de la ciudadanía de todos los jóvenes como una práctica cotidiana pensada en la acción presente y no la acción futura.

Más allá de las oportunidades que los educadores brindan a los jóvenes para ser ciudadanos, cabe destacar que la reflexión que las jóvenes hacen con relación a sus experiencias, como las interpretan y qué sentido les otorgan es relevante para comprender cómo entienden y viven su condición de ciudadanas. De hecho, las oportunidades para ser, actuar y aprender en los diferentes contextos son el resultado, en parte, de cómo las jóvenes viven estas oportunidades y los significados que les confieren (Biesta et al., 2009).

Esta afirmación me sugiere la siguiente pregunta: si no hubiera conversado con las jóvenes pidiéndoles que reflexionaran sobre qué momentos vivían o aprendían ciudadanía, hubieran llegado a las mismas conclusiones o hubieran otorgado significado a algunas experiencias? Las jóvenes explicaron que participar en la investigación les hizo reflexionar de forma profunda sobre sus acciones y los porqués de actuar de una u otra manera. Tal y como dicen Connelly & Clandinin (1995), el sentido otorgado a una experiencia puede cambiar a lo largo

del tiempo dado que contamos de nuevo las historias vividas en relación con las experiencias que vamos experimentando. Por tanto, no únicamente son importantes las acciones o las oportunidades que ofrecemos para la acción de los jóvenes, sino también los procesos de reflexión que planteamos, como docentes o educadores, vinculados a las experiencias de participación.

Referencias

Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. In *Escuelas democráticas* (pp. 13–47). Madrid: Morata.
Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. London: Routledge.
Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978- 94-6091-512-3
Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, *36*(1), 63–79.
Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, *4*(1), 5–24. https://doi.org/10.1177/1746197908099374.
Blackman, S. J. (2007). "Hidden Ethnography": crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, *41*(4), 699–716. https://doi.org/10.1177/0038038507078925.
Blitzer-Golombek, S. (2009). Infancia y ciudadanía. In B. N. Checkoway & L. M. Gutiérrez (Eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (pp. 19–41). Barcelona: Graó.
Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura.* Barcelona: Graó.
Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
Cabrera Rodríguez, F. A. (2002). Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. In M. Bartolomé Pina (Ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79–104). Madrid: Narcea.
Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, *33*(2), 340–345. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017.
Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In M. L. Rodríguez & J. Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–60). Barcelona: Laertes.
Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21–86). Madrid: Morata.
Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, *46*(1), 127–137. https://doi.org/10.1111/j.1465- 3435.2010.01463.x
Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, *23*(1), 1–19.

Ema, J. E., & Sandoval, J. (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política Y Sociedad*, *40*(1), 5–14.
Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation. Punjabi sihks immigrants in an american high school*. Ithaca: Cornell University Press.
Gray, B. (2008). Putting emotion and reflexivity to work in researching migration. *Sociology*, *42*(5), 935–952. https://doi.org/10.1177/0038038508094571
Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.
Lawy, R. (2014). Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *35*(4), 599–610. https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871227
Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, *54*(1), 34–50. https://doi.org/10.1111/j.1467- 8527.2006.00335.x Vol.
Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 37–58). Abingdon: Routledge.
Lerner, R. M. (2004). Liberty. *Thriving and civic engagement among America's youth.* Thousands Oaks: Sage Publications.
Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, *7*(1), 38–61.
Mason, M., Singleton, A., & Webber, R. (2007). The spirituality of young Australians. *International Journal of Children's Spirituality*, *12*(2), 149–163. https://doi.org/10.1080/13644360701467451
Osler, A., & Starkey, H. (2005). Changing citizenship: democracy and inclusion in education. Maidenhead: Open University Press.
Porres, A. (2011). Sujetos que preguntan. In F. Hernández (Ed.), *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria* (pp. 14–18). Barcelona: Esbrina - Recerca.
Regnerus, M., Smith, C., & Fritsch, M. (2003). *Religion in the lives of american adolescents: a review of the literature*. Research Report #3 of the National Study of Youth and Religion, Chapell Hill, NC, University of North Carolina.
Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17–36). Barcelona: Octaedro.
Sibeon, R. (2004). Social Action, Power and Interests. In *Rethinking social theory* (pp. 323 117–152). London: Sage.
Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective - Experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, *19*(2), 198–207. https://doi.org/10.1093/her/cyg024.
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. https://doi.org/10.1093/her/cym023.
Smith, N., Lister, R., Middleton, S., & Cox, L. (2005). Young people as real citizens: Towards an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, *8*(4), 425–443. https://doi.org/10.1080/13676260500431743

Soler-Masó, P., Novella-Cámara, A. M., & Planas-Lladó, A. (2015). Les estructures de participació juvenil a Catalunya d'ençà de la transició democràtica. *Educació I Història: Revista d'Història de l'Educació*, *25*, 211–237. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.148.
Thomson, P. (2008). Children and young people: voices in visual research. In *Doing visual research with children and young people* (pp. 1–19). Abingdon: Routledge.
Weis, L. (2009). Social class, youth and young adulthood in the context of a shifting global economy. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: new perspectives and agendas* (pp. 49–57). Abingdon: Routledge.
Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Rubí: Anthropos.
Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, *31*(4), 975–1008.

Acerca de la autora

Alba Parareda Pallarès es doctora en Innovación e Intervención Educativas por la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Actualmente trabaja como profesora en el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en la etapa de educación secundaria. A su vez, es profesora asociada de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la UVic-UCC. Es miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universitat de Vic (GREUV) y forma parte de distintos proyectos, entre otros "Camins", un proyecto de acompañamiento entre estudiantes universitarias de origen marroquí y estudiantes del mismo origen que se encuentran en las etapas de educación secundaria y bachillerato. Participa como investigadora en el proyecto "Democ", sobre el servicio comunitario visto desde las perspectivas de todos los agentes implicados y el proyecto "Mirades polièdriques", centrado en las percepciones sobre las violencias que viven los jóvenes durante la educación secundaria obligatoria.

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: voces_educa@hotmail.com
3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
0. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas.
Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 200: 28-46)
Domínguez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 95-23)
"(...) estos elementos no podrían estar disociados" (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:
Libros:
Autor. Título (itálicas). Número de la edición
(nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y
Aurora Leal. (...) Más de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la In-
fancia (UNICEF). 50 años a favor de la infancia. México: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. "Título del capítulo" (entrecomillado). Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. "La integración afectiva". Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre. Coords. Ignacio Hernández Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
Artículos:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.
Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. "Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente". Educación y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
Página web:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.
Burín, Mabel. "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables". Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <http://www.psiconet.com/fo- ros/genero>.
Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

DIRECTORIOS, BUSCADORES, REPOSITORIOS BASES DE DATOS, PORTALES ESPECIALIZADOS

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex catálogo

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

Dialnet plu

Fuente Académica Plus

CLASE
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

ProQuest

EBSCOhost

Banco de datos IRESIE

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Conocimiento para transformar

LATINOAMERICANA
Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales

REDIB | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Google Scholar

OCLC WorldCat

BASE
Bielefeld Academic Search Engine

INDEXED BY LatAm Estudios+

EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Organização de Estados Ibero-americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

NSD ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

BETA MIAR
Matriz de Información para el Análisis de Revistas
Versión 2016 live

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ALAS
Asociación Latinoamericana de Sociología

SERIUNAM

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

COMIE
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Revistas científicas electrónicas IBT-CCG UNAM

ROAD DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES

FLACSO Andes
Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales
REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA
FLACSO ECUADOR

PKP|INDEX

I2OR International Institute of Organized Research (I2OR)

Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas

INFOBASE INDEX

Centro de Documentación para América Latina
ILCE CEDAL
El Centro de Documentación para América Latina (CEDAL)
www.cedal.ilce.edu.mx

¿Dónde lo publico?