



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

UNA PROPUESTA ORGANIZATIVA DE LAS
INICIATIVAS DE PARTICIPACIÓN Y VOZ DEL
ALUMNADO. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS
PUBLICADAS EN EL ÁMBITO ESPAÑOL.

AUTOR/A: NOELIA CEBALLOS LÓPEZ
DIRECTOR/A: TERESA SUSINOS RADA

16 DE SEPTIEMBRE DE 2011

Índice

<i>Índice</i>	1
1. <i>Presentación del trabajo</i>	3
2. <i>Un mapa topográfico de las experiencias de Voz del Alumno</i>	6
a. <i>¿Qué hemos aprendido de otros movimientos educativos?</i>	7
b. <i>¿Cómo se ha concretado en la legislación la participación del alumnado?</i>	11
c. <i>¿Qué caracteriza la voz del alumnado?</i>	12
d. <i>La voz del alumnado como motor del cambio</i>	14
e. <i>Algunos principios sobre los que giran las experiencias de voz del alumnado</i>	16
f. <i>Repensando la idea de alumnado: reconociéndoles como agentes de cambio</i>	21
g. <i>Reconociendo la voz pedagógica de los alumnos tradicionalmente silenciados.</i>	24
h. <i>Interrogando los espacios y estructuras de escucha</i>	28
i. <i>¿Qué podemos aprender de la escucha al alumnado?</i>	30
j. <i>A modo de síntesis</i>	34
3. <i>Organizando las experiencias de participación y voz del alumnado.</i>	36
a. <i>Agrupación por territorio de desarrollo</i>	39
b. <i>Agrupación por objeto de mejora</i>	47
c. <i>Agrupación por nivel educativo.</i>	60
d. <i>Agrupación por el formato de la información</i>	67
e. <i>Agrupación según el protagonismo de los alumnos</i>	73
4. <i>¿Cómo hemos iniciado el camino?: acercándonos a las experiencias de voz del alumnado en el ámbito español.</i>	80
a. <i>Algunas ideas sobre las que reflexionar: conclusiones y discusión</i>	82
b. <i>Algunos apuntes metodológicos</i>	92
5. <i>Algunas conclusiones y algunas líneas futuras de investigación.</i>	94
6. <i>Bibliografía</i>	96

Resumen:

En este trabajo analizó cómo las escuelas pueden convertirse en espacios más inclusivos, donde todos los alumnos se sientan valorados y bienvenidos, a través del aumento de la implicación y protagonismo del alumnado en la vida de la escuela, prestando especial atención a aquellos considerados sin voz pedagógica. En este trabajo, sustentándome en el análisis de la literatura existente sobre participación y voz del alumnado, presento mi aportación al campo: una propuesta de organización de las experiencias de participación y voz del alumnado atendiendo a los criterios de: territorio de desarrollo, nivel educativo, ámbito de mejora, formato de la información y protagonismo del alumnado. Tras ésta propuesta realizó una revisión bibliográfica de las experiencias publicadas en el último año, así como un análisis de las 59 experiencias resultantes a través de la propuesta organizativa presentada anteriormente.

Palabras clave: Voz del alumnado, educación inclusiva, organización de experiencias, mejora escolar, territorio de desarrollo, ámbito de mejora, protagonismo del alumnado, aprendizaje intergeneracional.

Abstract:

In this essay, I analyzed how schools can become more inclusive places where all students feel valued and welcomed, by increasing the involvement and the leadership of students in school life, paying special attention to those without pedagogical voice. This research is based on the analysis of the literature on participation and students' voices, so the essay that I present is my contribution to the field: a proposal to organize the experiences of participation and student voice according to these criteria: territory development, scope for improvement, educational level, information format and leadership of students. After this proposal I carry out a literature review of experiences published during the last year and also, an analysis of 59 experiences through the organizational proposal above mentioned.

Keywords: students' voices, inclusion in education, organization of experience, school improvement, territory development, scope for improvement, leadership of students, intergenerational learning.

1. Presentación del trabajo

Cuando un adulto pregunta a un niño o a un joven acerca de la escuela, de los profesores, de las clases, etc., quizás, para sí mismo el niño se esté preguntando ¿en realidad quiere oír mi opinión?, ¿esto será una trampa?, ¿realmente quiere escucharme? Sin embargo, de forma inmediata el alumno responde que todo está bien, sin ápice de emoción e intentando eludir las siguientes preguntas que pueden surgir. La respuesta que da es aquella que el adulto esperaba oír, con el fin de ganarse su aprobación y reconocimiento. Para lo cual, debe ocultar sus pensamientos, sentimientos y deseos en favor de lo que los adultos quieren: alumnos que aprendan y se comporten de acuerdo a las normas escolares (Tonucci, 2010; Gribble, 2010), ¿cómo un alumno va a responder un aspecto negativo de un docente? el rol del alumno es aprender y el del docente enseñar, ¿cómo señalar alguna alternativa?, los adultos tienen el poder y, por ende, la razón indiscutible, ¿cómo van a escuchar la opinión de un alumno?.

Como señala Gribble (2010), este aprendizaje se convierte en parte del curriculum oculto de la escuela, donde la imagen de alumno es sinónimo de soledad, aislamiento y opresión (Sapon- Shevin, 1999), es decir, un alumno que no puede participar de las decisiones de la vida escolar y que aprende a ocultarse y asumir que su único rol es convertirse es reproducir la cultura, los saberes y los valores que le muestran. ¿No es curioso que en una institución pensada para los niños, y su desarrollo, los hayamos hecho desaparecer, se hayan ocultado sus pensamientos, sus preferencias, sus opiniones, sus voces? (Tonucci, 2010). Esta necesidad de pasar desapercibido, de mostrarse como otros esperan y no como realmente se es, no hace sino que minimizar *“el interés por aprender, suprimir la moral natural, inculcar falsos valores, incitar a la rebeldía y favorecer la pérdida de autoestima”* (Gribble, 2010:36). Sin embargo, se puede marcar una diferencia, podemos crear escuelas y aulas seguras, donde mostrarse de forma sincera no sea penalizado, lugares donde sentirse poderoso y donde se reciban los apoyos necesarios para correr riesgos y aprovechar las oportunidades (Sapon-Shevin, 1999). Es decir, un lugar donde todos los alumnos se sientan apreciados, valorados, bienvenidos (Susinos, 2009).

Revisar por tanto, las posibilidades que nos da la voz del alumno, la voz honesta que responde a sus pensamientos y no a la necesidad de satisfacer al adulto, nos lleva a modificar la forma en la que entendemos la infancia. Una infancia llena de posibilidades de acción que nos empuja a dibujar nuevas relaciones entre maestros y alumnos, nuevas

formas de organizar la escuela, el aula, el aprendizaje (Rudduck & Flutter, 2007; Susinos, 2009). Necesariamente debemos repensar qué se enseña y cómo se enseña, así como quién toma las decisiones, ostenta el poder y cómo lo mantiene (Rudduck & Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gribble, 2010). Este proceso de ampliar el protagonismo y voz del alumnado requiere asumir incertidumbres y de un espíritu de búsqueda constante que nos permita dejar atrás formas de hacer muy interiorizadas así como vencer el miedo a convertirse en el centro de las opiniones, porque una vez iniciados se perciben las enormes posibilidades que el diálogo con los alumnos ofrece.

Esto es lo que intento mostrar con la primera parte del trabajo, realizar una aproximación a la voz del alumnado, a sus señas de identidad, a sus beneficios y el camino que nos ofrece para transformar la educación. Situarnos ante la voz del alumnado, es ver un camino por el que transitar, donde partiendo de las esferas de escucha existentes experimentar otras vías donde la presencia y voz de los alumnos puede aumentar. Prácticas que van desde la consulta a proyectos donde los alumnos son investigadores de su propia realidad o experiencias donde los alumnos y los docentes son compañeros y co-creadores del aprendizaje, donde se ven, unos a los otros, como personas con capacidad de aprender y de enseñar, situando el diálogo en el centro del aprendizaje (Hart, 1992; Fielding, 2001; 2003; Mitra, 2007; Susinos, 2009; Fielding, 2011). Por tanto, podemos hablar de diferentes niveles de implicación y protagonismo del alumnado (Hart, 1992; Shier, 2000; Fielding y McGregor, 2005; Mitra, 2007; Fielding, 2001; 2011) y también de diversos objetos de mejora (Fielding, 2003; Rudduck, 2007; Smith, 2007).

En este abanico de posibilidades adquiere sentido el segundo capítulo de este trabajo donde se ofrece una organización de las prácticas de participación y voz del alumnado atendiendo al territorio de desarrollo, nivel educativo, objeto de mejora, medios utilizados y al protagonismo del alumnado. Esta propuesta de organización se ofrece como un instrumento para reflexionar acerca de las acciones que permitan a los alumnos conseguir el mayor grado de participación posible, pero no como una regla de medición y control de las prácticas de los centros, sino como vías de acción posibles. Para alumbrar mi propuesta recojo algunos ejemplos de prácticas de voz del alumnado existentes, sin pretender que sea exhaustiva de todas las prácticas existentes sino como una muestra que me permita ilustrar la organización con el fin de abrir algunas vías de desarrollo.

En el tercer capítulo de este trabajo, mi propósito general es ordenar una muestra de experiencias publicadas en el ámbito español atendiendo a la propuesta organizativa del aparatado anterior de este trabajo. Lo cual me permitirá además comprobar la utilidad y validez de mi propuesta organizativa; conocer si se están ampliando los espacios de participación y voz del alumnado, es decir, cuál es el protagonismo que los alumnos están teniendo en el desarrollo de la vida escolar y si hay alguna relación con el nivel educativo en el que se encuentran; conocer y analizar el tipo de prácticas que se desarrollan, cuál es su objeto de mejora o las técnicas utilizadas.

No me gustaría concluir esta presentación sin explicitar una vez más, que con este trabajo presento una vía de transformación, de mejora de la educación, siendo consciente de que existen otros caminos. Sin embargo, mi apuesta es conseguir que las escuelas sean espacios más democráticos, de seguridad para dialogar y tomar decisiones, una escuela que se convierta en un lugar mejor para todos, donde sentirse reconocido y libre para mostrarse de manera auténtica. De este modo, la voz del alumnado se sitúa como motor del cambio, al ayudarnos a ver las mismas cosas que estamos acostumbrados a ver desde otra óptica, la de los alumnos, aquellos que son expertos en la vida escolar y poseen un conocimiento de la misma que los erige con autoridad pedagógica para tomar decisiones (Rudduck & Flutter, 2007).

Antes de ofrecer el trabajo, me gustaría recoger una cita que Sapon- Shevin (1999) utiliza al hablar de una educación inclusiva, “*cuando nosotros enseñamos, cambiamos a nuestros alumnos, el mundo y a nosotros mismos*” (Sapon- Shevin, 1999:11). Esta misma idea podemos recogerla al hablar de la voz del alumnado y permite ver la esencia del trabajo:

Cuando dialogamos con honestidad con nuestros alumnos se produce una transformación de ellos, del mundo y de nosotros mismos.

2. Un mapa topográfico de las experiencias de Voz del Alumno

Las ideas que a lo largo de este primer capítulo se presentan responden a lo que se ha denominado participación y voz del alumnado. Este movimiento no ha tenido un gran desarrollo en el ámbito español, sin embargo, en otros países como Reino Unido, Australia, EEUU y Canadá (Fielding, 2001; Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Susinos, 2009), se vienen desarrollando desde hace algo más de una década. Podemos señalar que el elemento común que aglutina las diferentes prácticas de participación y voz del alumnado es el interés por promover la participación y el protagonismo de los alumnos en la vida escolar (Fielding; 2001; Susinos, 2009; Fielding, 2011). Podemos encontrar algunos de sus antecedentes en movimientos como la educación inclusiva, en los movimientos de mejora escolar, en la educación para la ciudadanía o en los movimientos por los derechos de los niños (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009).

Tras esta breve introducción a los antecedentes, intentaré recoger la importancia de algunas cuestiones que Fielding (2001, 2003, 2011) nos ha señalado como importantes en los procesos de aumento de la voz del alumnado: quién está autorizado a hablar; quién escucha; qué habilidades se requieren y cómo se apoya su desarrollo; qué actitudes y disposiciones son necesarias, cuáles son los sistemas necesarios para sostener en el tiempo este tipo de trabajo, qué tipo de cultura se necesita en la organización de la escuela; cómo habilitar espacios, tanto físicos como metafóricos, para dar sentido a una participación conjunta; cuáles son las implicaciones para la acción, cuáles son algunas de las consideraciones clave a tener en cuenta para ayudar a los estudiantes voz a ser y convertirse en una parte importante del proceso de renovación de la comunidad (Fielding, 2001; 2003; 2011).

Así reflexionaremos acerca del reto que nos interpela a construir escuelas donde todos los alumnos puedan sentirse parte de la escuela, donde sus intereses y propuestas sean atentamente escuchadas y tenidas en cuenta como una voz autorizada (Cruddas, 2001; Raymond, 2001; Arnaiz, 2004). También de la necesidad de: revisar las estructuras, temas, espacios y tiempos con el fin de hacer explícito qué voces son las que participan y qué alumnos quedan sin voz (Bragg, 2001; Susinos 2009; Fielding, 2011); pensar cómo podemos ir avanzando en el continuo de la participación hacia prácticas de voz del alumnado adquiera un mayor Protagonismo del alumnado (alumnos investigadores) (Fielding, 2001, 2003, 2011); buscar espacios de encuentro (Santos

Guerra, 2002); crear un clima abierto, de confianza y respeto (orientación positiva), donde se pueda establecer un diálogo sincero (Harding, 2001; Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez- Hoyos, 2011); llevar a cabo una redistribución del poder; construir nuevas formas de relacionarse o reconocer las diferentes voces de los alumnos, incluso la de aquellos que no se ajustan a las pautas valoradas escolarmente.

Por último, en este capítulo aparece una breve referencia a los beneficios que para los alumnos, profesores y la institución adquieren al ser escuchada la voz de los alumnos (Mitra, 2001; Bullock & Wikeley, 2001; Fielding, 2001, 2011). Aprendizajes que surgen de la oportunidad de trabajar juntos, donde docentes y alumnos se convierten en compañeros de viaje de aprendizaje, donde se establece una relación de confianza y se puede hablar con honestidad en un clima de reconocimiento mutuo y de responsabilidad compartida. Esto sitúa a los centros en espacios más democráticos, donde no sólo hay estructuras de participación sino también los espacios de seguridad para dialogar y donde las decisiones se toman desde la participación y compromiso de todos.

a. ¿Qué hemos aprendido de otros movimientos educativos?

Podemos encontrar algunos antecedentes de la voz del alumnado en movimientos como la educación inclusiva, la mejora escolar, la educación para la ciudadanía o en los movimientos por los derechos de la infancia (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009):

o La Educación Inclusiva: una bienvenida a la voz de todos los alumnos.

La Educación Inclusiva es una de las preocupaciones actuales de la agenda política global, tanto es así que ya se sitúa como uno de los retos más importantes a los que se han enfrentado los sistemas educativos (Parrilla, 2002; Ainscow, 2001; Ainscow, 2005; Ainscow y Miles, 2008). Un reto que tiene tres pilares esenciales de desarrollo: presencia, participación y éxito escolar, así lo defienden Ainscow, Booth y Dyson (2006) cuando definen la educación inclusiva como un proceso sistémico de mejora educativa que promueve la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos alumnos más vulnerables a la exclusión, con el fin de detectar y eliminar las barreras que impidan su desarrollo.

Cada uno de estos tres pilares ha sido diferente y ha conseguido un desarrollo desigual, así mientras las cuotas de presencia en las aulas de todos los alumnos han ido en aumento, sobre todo con la desaparición de los sistemas educativos segregados y el

desarrollo de la escuela comprensiva (Parrilla, 2002; Ainscow, 2001, 2002), la participación y el éxito escolar aún se encuentran en los inicios de su proceso. Una diferencia que se hace evidente si atendemos a algunas prácticas de exclusión presentes en las escuelas, así como al índice de fracaso escolar de algunos alumnos, sobre todo de aquellos más vulnerables. Un reto por tanto, que nos interpela a cambiar las prácticas educativas de las escuelas hacia espacios de bienvenida de todos los alumnos, donde puedan sentirse pertenecientes y seguros para opinar, hablar o mostrarse, para lo cual la escuela ha de convertirse en un lugar donde la voz del alumnado sea considerada una voz autorizada para participar, escuchar, debatir y participar de los procesos educativos y de transformación (Cruddas, 2001; Raymond, 2001; Silva, 2001; Arnaiz, 2004; Susinos, 2009). Porque sólo desde la posición de sentirse seguro, perteneciente y escuchado se podrá lograr el desarrollo necesario para conseguir el tercer pilar: el éxito escolar. Por tanto, debemos poner el foco en los procesos que interrumpen la creación de esa pertenencia (Parrilla, 2002; Arnaiz, 2004) lo que requiere de una especial atención a los alumnos que tienen mayores dificultades para hacerse oír al haber sido tradicionalmente silenciados (Bragg, 2001; Susinos 2009; Fielding, 2011). Para lo cual debemos revisar qué voces son las que participan, quién ostenta el poder y cuál es el mecanismo de legitimación del mismo, es decir, cuáles son las voces más privilegiadas, y cuáles son las silenciadas, con el fin de reconocerles como agentes con voz pedagógica.

- *La voz del alumnado como vehículo de transformación de la realidad educativa*

Cuando nos referimos a los procesos de cambio o mejora escolar debemos señalar tres tendencias u “olas” que si bien cada una de ellas han tenido fuerza en momentos históricos determinados, conviven en la actual como medios de cambio escolar: una primera “ola” se centra en los cambios a través de la política centralizada, la segunda denominada movimiento de Mejora escolar (School Improvement), pone el acento en el centro y la tercera ola, nos habla del aula como eje de las mejoras (Bolívar, 2004). Cada una de ellas es una propuesta, con sus dificultades y sus potencialidades, que nos deja un aprendizaje, un camino que nos sitúa los cambios locales, los que nacen de las necesidades y responden a las características de los agentes implicados, como aquellos que producen una transformación educativa real, ya que logran que las personas implicadas comprendan el cambio como un proyecto propio, necesario y posible. De este modo, la escuela se sitúa como centro de los cambios, se comprende

como una institución con el conocimiento y la capacidad de cambiar (Susinos, et. al., 2010; Parrilla, et. al., 2010).

Así que los procesos de cambio se entienden como respuestas locales e idiosincráticas, que responde a la particularidad de cada escuela y que la sitúan en un camino idiosincrático de redefinición de las relaciones y los modos de organizar la cultura del centro (Fielding, 2003, 2011; Bolivar, 2005). Un proceso de cambio que se dirige hacia escuelas que quieren mejorar la pertenencia y el éxito escolar de todos sus alumnos. Convertirse por tanto, en espacios mejores de aprendizaje y vivencias, donde los alumnos se sitúan como agentes, con capacidad de acción, y que aportan su bagaje de conocimientos y vivencias para iniciar procesos de mejora (Crane, 2001). Estos cambios y procesos de mejora de los centros educativo pueden situarnos ante una nueva “ola”, que considere la voz de los alumnos como el motor del cambio dando lugar a que una cultura escolar de pertenencia y de responsabilidad conjunta entre profesores y alumnos en la mejora de la escuela.

- *Educación para la ciudadanía: aprender democracia o aprender desde la democracia.*

Una breve mirada a los periódicos o la producción científica actuales nos devuelve la preocupación por el escaso interés de los jóvenes de participar plenamente en la sociedad democrática y sitúan a la escuela como el lugar desde el que se debe incentivar y aprender la democracia (Prieto, 2001). Por ello, los diferentes sistemas educativos han incluido bajo denominaciones (educación democrática, educación para ciudadanía, etc.) y fórmulas distintas (como asignatura, en el caso español, como eje transversal, como valor, etc. (Argos, 2008), la democracia como un valor importante en la formación de sus alumnos.

Posicionarnos ante el reto de conseguir una ciudadanía civil activa requiere no sólo de estructuras sino también del compromiso y las competencias para ejercer como tal, siendo la escuela un espacio privilegiado para su desarrollo (Martínez Rodríguez, 2006; Bolívar, 2008). Pero no es suficiente con la incorporación de asignaturas o ejes transversales, sino que surge la necesidad de que la escuela se construya como un espacio de comunidad democrática (Fielding, 2011) donde se creen las oportunidades diarias de participación y escucha de la voz del alumnado, porque la educación en la democracia no puede ser enseñada en un ambiente antidemocrático (Rudduck & Flutter, 2007; Argos, 2008). De este modo, la escuela en su conjunto se convierte en el espacio privilegiado de desarrollo democrático donde se aprenda a participar ejerciéndola en el

desarrollo de la vida diaria de la escuela, el aula, etc. donde se aprenda a asumir responsabilidades, a opinar y respetar las ideas y voces opuestas (Martínez Rodríguez, 2005; Martínez Rodríguez, 2006; Bolívar, 2007, 2008).

- *La participación: un derecho de la infancia.*

Si en el apartado anterior apuntaba que la educación para la ciudadanía activa y democrática era una preocupación de los sistemas educativos actuales, he de señalar que la participación responde a un derecho fundamental de la infancia y no una consideración que se cede o regala. Un derecho reconocido el 20 de noviembre de 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño en el marco de la convención de las Naciones Unidas, que si bien, le precedían algunos hitos (la declaración de los derechos de los niños que perdieron su familia y su casa de 1924 o la declaración de 1972 donde los niños tuvieron un papel activo en la petición de cambios en la organización de las escuelas (Rudduck & Flutter, 2007)) podemos situar como uno de los marcos de protección, reconocimiento y participación de la infancia más importantes. Sin embargo, las acciones concretas derivadas desde su aceptación por los Estados firmantes, entre ellos España, ha tenido diferentes niveles de alcance (Zabalza, 2003). Por ejemplo, en los artículos 12, 13 y 23 se reconocen el derecho a obtener información, expresar una opinión y, que ésta sea tenida en cuenta en todos los asuntos que les afectan, sin embargo, ha tenido una materialización relativa en los centros educativos donde los alumnos ven limitada la recepción de información y su participación a los consejos escolares, donde se sigue imponiendo la hegemónica de los adultos.

Me gustaría llamar la atención sobre el artículo 12 de esta declaración, por las consecuencias que se pueden derivar, en él se recoge que *“los Estados Partes garantizarán al niño, que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho, de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”* (Artículo de la declaración de los derechos del niño en 1989). Este artículo, que busca promover la participación de los alumnos atendiendo a las particularidades de sus edades y características, puede ser utilizado para negar dicha participación. Así puede llevar a ser utilizado para legitimar prácticas donde se limite la participación a los alumnos de menor edad o necesidades educativas y de apoyo escolar, basándose en la afirmación de que no es hasta las etapas superiores cuando los alumnos tienen la

capacidad de formarse el “juicio propio” ¿esto significa que ¿un alumno de infantil no puede opinar sobre lo qué le interesa aprender o el momento de aprenderlo? Desde la voz del alumnado se promueve que la edad no sea un criterio de participación excluyente entendiendo que los alumnos de cualquier nivel educativo pueden aportar reflexiones de gran interés para la mejora escolar.

b. ¿Cómo se ha concretado en la legislación la participación del alumnado?

En el apartado anterior se destacaba cómo los derechos de la infancia han de plasmarse en acciones concretas, a través de las normativas educativas. Una breve mirada nos muestra que se promueve una idea de participación limitada a la representación en los órganos colegidos, así en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) se reguló la presencia del alumnado en los Consejos Escolares a partir del tercer curso de la ESO. La presencia de esta cláusula muestra una manera restrictiva de entender la participación limitada por criterios de edad, donde no se concebía de interés lo que los alumnos de educación primaria o educación infantil pudieran aportar.

Esta normativa se reemplazó con la Ley Orgánica de Educación (LOE), ésta tampoco supuso un cambio radical, si bien es cierto que recoge la posibilidad de que los alumnos sean elegidos miembros del Consejo Escolar en educación primaria y a partir del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos de etapas educativas inferiores siguen sin poder participar. Además, los alumnos del primer ciclo solo poseen presencia, pero no voz, en los aspectos nucleares de la vida de su escuela.

No es de extrañar entonces los consejos escolares sean considerados por adultos y alumnos como inútiles, sin embargo, lo que no está funcionando son las prácticas que se desarrollan y no la estructura en sí, por lo que deberíamos de repensar cuáles son las causas de la falta de participación y cómo potenciar las competencias de toma de decisiones de los alumnos, etc. en estos y otros espacios de la vida escolar (Santos Guerra, 2002).

Otro ejemplo de esta restrictiva concepción de participación que se promueve en las legislaciones es la que se recoge en Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), en el artículo 3, donde se alude a la participación en actividades escolares complementarias y extraescolares, en la elección, organización, desarrollo y evaluación. En este caso, la participación se abre más allá de la opinión o presencia se recoge la necesidad de escuchar tanto en el diseño,

desarrollo como evaluación de las mismas. Sin embargo, no podemos olvidar que se refiere a un elemento paralelo y marginal del currículum. La restricción llega también de debate, por ejemplo se les niega la posibilidad de decidir acerca de selección o cese del director o la contratación del profesorado.

Todos estos ejemplos de una participación limitada, contrasta con la defensa de un sistema educativo que declara *“la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos”* y que alega que *“las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos”* (LOE, 2006). Por todo ello, podemos concluir que si bien las prácticas de participación que la legislación recoge son de carácter restrictivo, no es menos cierto que los principios de autonomía de los centros y de participación de los agentes educativos ofrecen un amplio y fructífero campo de acción en el fomento de la participación del alumnado.

c. ¿Qué caracteriza la voz del alumnado?

La promoción de la participación en la escuela se ha convertido en un discurso pedagógico y recogido en la legislación de diferentes países, llegando en algunos lugares a promover políticas nacionales animan a emprender experiencias de voz del alumnado (Department for children, school and family, 2008; Susinos, 2009). El hecho de que las administraciones abanderan estas prácticas no es inocente ni inofensivo (Fielding, 2011), y menos en un contexto lleno de presiones: por las evaluaciones externas, por la excelencia, por los criterios de eficiencia, etc. Si bien como propósito general es positivo el intento de las administraciones por promocionar las prácticas de voz del alumnado, no debemos por menos que preguntarnos ¿qué tipo de participación se está promoviendo? Su rápida expansión no puede alejarnos de pensar acerca de qué participación hablamos, qué ideales de educación se esconden detrás o, incluso, si la participación del alumnado se ha convertido en una bandera que ondea en pos de la educación más progresista mientras se encuentran algunas acciones aristocratizadas de participación, donde las consultas se realizan en relación a un orden adulto, cuando estos quieren y cómo quieren, de modo jerarquizado y unidireccional.

De este modo, podemos comenzar a ver que la voz del alumnos es utilizada para intereses que nada tienen que ver con el reconocimiento de las voces del alumnado para participar en las decisiones del centro o como motor de los procesos de mejora (Susinos, 2009; Fielding, 2011), por ejemplo para prácticas que sitúan la participación de los

alumnos como un criterio en las evaluaciones con el fin de situarse convenientemente en los rankings escolares, con las consecuencias administrativas y sociales que conlleva.

Como destaca Martínez Rodríguez (2005: 91): *“Una política [o práctica en el sentido amplio] educativa no se vuelve más democrática porque haya un abuso de la palabra, participar, sino porque distribuye más equitativamente [el poder].* Tampoco pueden ser consideradas prácticas participativas por el mero hecho de hacer uso de algunos procesos o técnicas, como la asamblea, la consulta, la votación, etc. si no que dependerá del contexto, de su uso y su propósito más amplio (Bragg, 2007).

Por ello, se hace indispensable definir a qué nos estamos refiriendo al hablar de participación y voz del alumnado para no caer en el error pensar que hacemos referencia a prácticas similares y en realidad no lo sean (Santos Guerra, 2002). Retomando la idea de la participación como un proceso, un camino por el que transitar, encontramos que las prácticas de voz del alumnado van desde la consulta hacia proyectos de colaboración conjunta maestro-alumnado o, en su máxima expresión prácticas donde los alumnos son considerados como investigadores de su propia realidad, , teniendo como horizonte una escuela donde los alumnos y los docentes son compañeros y co-creadores del aprendizaje, donde se ven, unos a los otros, como personas con capacidad de aprender y de enseñar, donde el diálogo se sitúa como el centro del aprendizaje (Hart, 1992; Fielding, 2001; 2003; Mitra, 2007; Susinos, 2009; Fielding, 2011). Este proceso es inacabado, es un camino que se transita pero que no concluye. Esto no debe desanimar sino más bien hacernos conscientes de que no hay cambio posible que no mire hacia una utopía, y ésta por definición nunca se alcanza. Por tanto, el referente hacia el que han de mirar las prácticas de voz del alumnado reconoce que: *“los jóvenes y los adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultados mensurables, pero que no está constituida o constreñida por estos. La voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que aspira. Son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad, en lugar de unos utilizando a los otros a menudo para objetivos encubiertos (Fielding 2011: 38).* Esto convierte el camino en una experiencia compleja e idiosincrática que responden a cada contexto y a los agentes que en él conviven, ya que la implicación no es sólo del alumno sino también del maestro y de la comunidad educativa en general (Fielding & Macgregor, 2005).

Por tanto, las preguntas que debemos de hacernos en el camino son: ¿qué tipo de prácticas de voz del alumnado estamos promoviendo? ¿Quizás nos movemos entre la manipulación y la participación simbólica (Hart, 1992; Fielding, 2005, 2011) o por el contrario, nos acercamos hacia cuotas más altas de participación cada vez? Estas cuestiones serán recurrentes y nos acompañaran todo el camino haciendo que reflexionemos acerca de quién o quiénes imponen su opinión, quién es apartado, quién decide sobre el futuro de los alumnos, en definitiva quién tienen el poder, cómo lo legitima, y quién es silenciado. Es, en definitiva defender “*el derecho de las personas o grupos que habitualmente son silenciados a ser escuchados*” (Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011) lo que nos acercará a escuelas más inclusivas. De este modo, pensar en aquellos a quienes se les niega la posibilidad de tener voz nos muestra las diferencias de poder existentes y la desigualdad entre quienes pueden decidir y quienes no, a darnos cuenta de las barreras que las estructuras, procesos y prácticas curriculares suponen en el desarrollo de prácticas de voz del alumnado (modelos de expertos y especialistas, etiquetación, lenguaje, etc.)(Susinos, 2009). Cuestionarnos la legitimación del poder nos sitúa en el camino de construir una comunidad educativa que de la bienvenida a todos los alumnos (Ainscow, 2001; Susinos, 2009), reconociéndoles como sujetos con derechos y con la capacidad de tomar decisiones en los aspectos que afectan a su presente o su futuro. En definitiva, a la construcción de comunidades comprometidas con la escucha de la voz del alumnado como motor de cambio (Rudduck & Flutter, 2007; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), que comprendan la participación y voz del alumnado es sólo como un medio de promoción de los procesos de cambio, sino que además sea un fin de desarrollo democrático en sí mismo (Santos Guerra, 2002).

d. La voz del alumnado como motor del cambio

Escuchar a los alumnos nos sitúa en el conocimiento de aspectos que necesitan ser cambiados y además nos dibuja un camino hacia la mejora por el que transitar, nos ayuda a ver las mismas cosas que estamos acostumbrados a ver, y a los que no prestamos atención, desde otra óptica (Rudduck & Flutter, 2007), por lo que se erige como un motor de cambio de la práctica docente. La voz del alumnado nos ofrece una nueva visión de las estructuras y prácticas (Rudduck & Flutter, 2007) que se suceden diariamente en los centros y que perduran año tras año sin ser cuestionados. Una visión aportada por aquellos que son expertos en la escuela, los alumnos, que poseen un conocimiento de la misma (Rudduck y Flutter, 2007; San Fabián, 2008). Tonucci decía

que los niños, y especialmente aquellos que hablan poco o tienen dificultades para expresarse, tienen cosas importantes que decirnos y que enseñarnos (San Fabián, 2008), son testigos expertos “*que pueden ofrecer información privilegiada, singular y única sobre dichos procesos*” (Parrilla, 2009: 111). Algunos de los temas en los que se han centrado las propuestas de mejora corresponde a ámbitos tales como: aspectos organizativos y de gestión, es decir, normas y estructuras que definen las experiencias de aprendizaje (Prieto, 2001; Cruddas, 2001; Urquhart, 2001; Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Rudduck & Flutter, 2007; Fielding, 2011); aspectos curriculares y pedagógicos como la negociación del currículum (Bullock & Wikeley, 2001; Fielding, 2003; Flutter, 2007; Bragg, 2007; Rudduck, 2007; Rudduck & Flutter, 2007); o relacionados con elementos del entorno como puede ser el recreo (Pupils at Wheatcroft primary school, 2001; Fielding, 2003; Flutter, 2006; Bragg, 2007; CP.La Navata, 2010). De modo más amplio también las mejoras han sido incorporadas a las reformas educativas (Silva, 2001). Como muestras de algunos de estos ámbitos presentó ejemplos donde la voz del alumnado es la clave del cambio (Rudduck & Flutter, 2007).

→ ¿Cómo nos sentimos en relación al aprendizaje?

Los alumnos del Hartsdown Technology College iniciaron una investigación acerca de cómo se sentían en relación al aprendizaje. Partían de la idea de que el aprendizaje en el aula podría hacerse mucho más divertido y eficaz para todos. Para ello, realizaron observaciones en las aulas de 25 profesores en 10 áreas temáticas diferentes centrando el foco en los métodos de enseñanza, más concretamente: las relaciones entre el personal y los estudiantes; ambiente en el aula (diseño de la habitación, temperatura, iluminación); los métodos de enseñanza que son eficaces e incluyentes. Algunas de las conclusiones extraídas por los alumnos apuntan que los aspectos que hacen que los alumnos se sientan más a gusto están relacionadas con el profesor: llegue a tiempo, de una calurosa bienvenida a los estudiantes el uso positivo de las expresiones faciales (sonrisas), el contacto visual o la escucha atenta (Rudduck & Flutter, 2007).

→ ¿Cómo ven los alumnos los procesos de aprendizaje?

En Chantry High School y Sixth Form Centre han trabajado en una iniciativa de consulta centrada en las perspectivas de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje y la escuela como entorno de aprendizaje. Iniciaron el proyecto con una encuesta a todos los alumnos del centro y los datos pusieron de relieve algunas diferencias según la edad, por ejemplo, se vio que el compromiso de los alumnos con el

aprendizaje parecía cambiar y así el entusiasmo inicial disminuía a medida que avanzaban los cursos. Para estudiar este hecho entrevistaron a los alumnos de mayor edad que afirmaron esta idea y aportaron algunas posibles razones (Rudduck & Flutter, 2007) tales como que el plan de estudios no era relevante para su futuro, que las lecciones eran aburridas y tenían pocas oportunidades de elegir su trabajo.

Así, en estos casos los alumnos como “testigos expertos” dan su visión de las buenas prácticas del centro, de aspectos que deben mejorar y de vías de cambio que de otra manera pasarían por alto.

e. Algunos principios sobre los que giran las experiencias de voz del alumnado

Para poder avanzar hacia prácticas de voz del alumnado debemos reconocer que no todas las experiencias donde el alumno está presente son participativas, lo serán en la medida en que los centros sean donde los alumnos pueden ejercer, y aprender a ser, una ciudadanía activa (active citizenship) (Thomson, 2007). Por ello, debemos preguntarnos si nuestras experiencias de participación responden a una nueva realidad educativa que se cimienta en los procesos de democracia y transformación o si por el contrario las experiencias de consulta del alumnado son un nuevo mecanismo de control encubierto detrás de una falsa democracia (Fielding, 2001). Si nos detenemos a pensar en esta cuestión podemos darnos cuenta de la complejidad y relevancia que tienen las experiencias de participación y voz del alumnado y cómo no pueden ser entendidas si no es a través de la implicación personal y organizativa, lo que nos sitúa ante la necesidad de una nueva cultura escolar que permita e incentive la voz de los alumnos (Harding, 2001). Esta apuesta pasa por crear escuelas donde se desarrolle una cultura de encuentro (Santos Guerra, 2002), los adultos comprendan la voz del alumnado como un medio de renovación institucional (Fielding, 2011) que llevará a cuestionarse su rol, las relaciones de poder, la organización del centro, los ámbitos, estructuras y medios de participación, y cómo invitan al diálogo y a la toma de decisión compartida. Una cultura del encuentro requiere que los alumnos se impliquen de un modo comprometido y auténtico, y desaprendan que para tener éxito en la escuela han de decir lo que los adultos esperan oír. Para lo cual se ha de iniciar un proceso dialógico auténtico, donde se produzca una conversación y escucha sincera entre adultos y alumnos y no superficial o demagógico (Calvo y Susinos, 2011).

Un diálogo donde participen todos los alumnos por ello, los adultos debemos afinar nuestros oídos a las diferentes voces que están presentes en nuestros centros

(Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Fielding (2011) apuesta por un modelo educativo centrado en la persona donde el diálogo y la apertura mutua en los procesos educativos (Fielding, 2011), es decir, abrirse a escuchar al otro en toda su complejidad. Una complejidad tal, que a veces, puede no hablar nuestro mismo “idioma educativo” o incluso, use formas de expresión poco convencionales, pero donde la persona es vista llena de potencialidades y posibilidades (Rudduck & Flutter, 2007).

Pero para poder hablar de un auténtico diálogo es necesario revisar las estructuras, los espacios y tiempos ya que pueden favorecer la participación o dificultarla, por ejemplo, los espacios excesivamente jerarquizados no invitan al diálogo y a la decisión compartida (Santos Guerra, 2002) mientras que los espacios que propicien un clima abierto, de confianza y respeto (orientación positiva), se conviertan en lugares donde se pueda crear, compartir ideas contrapuestas sin miedo a tener consecuencias, donde todos los alumnos tienen su lugar para poder hablar y decidir, reconociendo a cada uno como un agente con capacidad de decisión. (Harding, 2001; Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). En definitiva, se necesita redistribuir el poder, reflexionar sobre quién ostenta el poder (Fielding y Rudduck, 2002; Fielding y McGregor, 2005; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Fielding, 2011). Esto nos llevará al análisis de la relación adulto-alumno pero también a las diferencias de poder entre alumnos. En ocasiones las diferencias de poder entre alumnos surgen de los medios de consulta que favorecen a los alumnos que son más seguros o dominan el lenguaje de la escuela olvidando las voces de quienes no se ajustan. Por ello, debemos de descubrir qué voces tienen mayor espacio para expresar sus ideas y necesidades y cuáles son las voces silenciadas (Bragg, 2001; Silva, 2001; Susinos, 2009; Fielding, 2001, 2011) para reconocer y poner en valor las voces tradicionalmente silenciadas.

Pero esta redistribución del poder, necesita además de la creación de nuevas formas de relacionarse, donde las posiciones jerárquicas son sustituidas por relaciones horizontales, es decir, donde se abandone la dependencia adulto-alumno y se apuesta por formas de relacionarse, de decidir o por la apertura de nuevos territorios de participación (Pupils at Wheatcroft primary school, 2001; Fielding y Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2005), donde el alumno adquiere un mayor protagonismo y se experimentan formas de colaboración entre alumnos y profesores (Fielding, 2003), lo que Fielding denomina colegialidad radical (Fielding, 1999).

En definitiva, preguntarse qué tipo de cultura se necesita en la organización de la escuela para permitir la voz de los alumnos, así como qué aspectos de la cultura escolar del centro, del aula, del grupo, etc., favorecen y cuáles entorpecen la responsabilidad compartida (Fielding, 2001; 2003; 2011). Así en los procesos de voz del alumnado se hace necesario también una “reculturación” del centro: reorganizando los aspectos funcionales (roles, tareas, etc.) para que estén en función de los aspectos personales (las personas y sus relaciones) (Fielding, 2011), transformar la imagen del alumno, revisar los temas en los que les permitimos o no participar, ver qué medios ponemos en marcha para que todos los alumnos, sin excepción alguna, puedan aportar su opinión o qué actitudes son necesarias para conseguir un trabajo real entre docentes y alumnos. Así, una verdadera comunidad democrática e inclusiva necesita del trabajo de todos sus miembros de un modo auténtico y comprometido, donde conjuntamente busquen una escuela mejor a través de opinar, colaborar, decidir, diseñar, y trabajar juntos adultos y alumnos (Prieto, 2001; Martínez Rodríguez, 2005; Fielding, 2011).

Si bien, hemos reconocido que la voz del alumnado pasa por que maestros y alumnos tengan iguales posibilidades de expresar su opinión y de tomar decisiones, también hay que reconocer que va acompañada de la necesidad del cumplimiento de los acuerdos que se han realizado y que se creen, al menos en el momento de la propuesta, que son posibles y deseables (Fielding, 2001; 2003; 2011). No podemos pedirles a los alumnos, desde un posicionamiento ético de la educación, que se impliquen en un proceso de diálogo, que hablen con honestidad y que adquieran responsabilidades si más tarde las propuestas que ellos exponen no van a ser llevadas a la práctica, siendo tratadas como ideas de segundo orden (Fielding y Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2005; Bragg, 2007; Fielding, 2011). En algún momento pueden surgir propuestas que no puedan llevarse a cabo, al menos no en ese momento de la historia escolar, en ese caso, continuando con el respeto a sus propuestas, se debería de explicar las razones de modo que ellos entiendan por qué se hacen las cosas de un determinado modo y que hay límites que no se pueden exceder, al menos en ese momento. De lo que debemos ser conscientes es de si esas propuestas que creemos que no pueden llevarse a cabo responden a ámbitos que exceden las posibilidades de acción o si son peticiones realistas o es que las propuestas implican la pérdida de algunas zonas de poder que no estamos dispuestos a perder.

Es interesante observar donde se desarrolla la vida cotidiana de una escuela ya que podemos hacernos una idea rápida, y por tanto, superficial, de las posibles prácticas

que allí suceden y quiénes marcan las normas y roles a seguir. Así podemos comprobar cómo el campo de trabajo se convierte por tanto en un elemento central del proceso educativo ya que alrededor del mismo se desarrollan los propósitos y los aprendizajes (Kincheloe, 2007). Por ello, hay que prestar atención a los espacios de encuentro de profesores y alumnos, tanto físicos como metafóricos, (Fielding, 2001; 2003; 2011), ya que es un aspecto esencial de los procesos de voz del alumnado, que docentes y alumnos sientan como propios y seguros estos espacios (Fielding, 2001).

Esta búsqueda de espacios comunes, la toma de decisiones conjunta y la responsabilidad compartida necesita de un proceso de exploración e incertidumbre. La voz del alumnado, sobre todo en sus comienzos, sitúa al docente en una posición de incomodidad por el miedo que genera convertirse en el centro de las críticas, por imaginar cuestionado su trabajo por sus alumnos. Como escudo alegamos que los alumnos no poseen las habilidades necesarias para discernir lo importante de lo insignificante (Fielding, 2001), ante esto, como señala Fielding (2001), debemos de responder desde dos perspectivas, desde la idea de que si no se les da apoyo en el desarrollo en estas habilidades entonces es difícil que las dominen, y además que cuando se les ha dado la oportunidad nos demuestran que son muy capaces. Estos sentimientos de incomodidad van descendiendo cuando se escucha libre de prejuicios a los alumnos y se comprueba que no es un mecanismo de control ni castigo al docente (Rudduck & Flutter, 2007). Por ello, puede ser útil que en las etapas iniciales compartan sus sentimientos y experiencias con otros docentes que llevan tiempo escuchando a sus alumnos ya que pueden empatizar con ellos y aprender estrategias para afrontar la información incomoda pero también los halagos. Un momento clave llega cuando se apuesta por un clima de *“apertura, confianza y respeto en el que puede utilizarse la revisión”* (Rudduck & Flutter, 2007: 131) como medio de cambio. Esto nos evoca el concepto de educación de Loris Malaguzzi, la educación necesita confrontar y discutir públicamente posibles formas de enseñar para poder mejorar: *Educar comporta abrirse a la crítica, estar dispuesto a exponerse públicamente a las consideraciones de los demás, y aprender a realizar apreciaciones y estimaciones sobre el trabajo de los y las profesionales, y a distinguir éste de las críticas personales.* (Hoyuelos, 2009). Esto requiere por tanto, un proceso de aprendizaje en la acción (Lindley, Brinkhuis & Verhaou, 2011) supone correr riesgos pero también aporta grandes beneficios (Rudduck & Flutter, 2007). Esta incertidumbre también está presente en los alumnos, que en ocasiones ven la oportunidad de participar como una trampa o como algo limitado a un

grupo reducido de alumnos (Fielding, 2001) ya que durante años de escolarización han aprendido que su voz no era bienvenida (Tonucci, 2010).

Otro elemento sobre el que debemos de pensar a favor de los procesos de mejora a través de la voz del alumnado, es acerca de en qué temas o ámbitos los alumnos pueden opinar y cuáles les son vetados por parecernos lejanos a las capacidades de los alumnos o que pueden importunarnos (Cruddas, 2001; Santos Guerra, 2002; Rudduck & Flutter, 2007). A veces, la limitación de los temas viene dada por los profesores y otras veces se autoimpone por parte de los alumnos (Fielding, 2001) dada la cultura escolar y la idea de alumno que los estudiantes se han ido creando. Independientemente de esto, el hecho de percibir la participación limita a aspectos de carácter superficial, que no influyen cualitativamente en la vida escolar, es una invitación para que los alumnos abandonen los proyectos (Santos Guerra, 2002; Rudduck & Flutter, 2007). Quizás los temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje son los que más cuesta al debate (Fielding, 2001). Sin embargo, hay ejemplos como el de la escuela Seacrest, que rompen con esta limitación. Así este centro, preocupado porque un gran porcentaje de sus alumnos en sus primeros dos años de escuela secundaria tienen malos resultados, invita a cuatro estudiantes que habían tenido al menos tres suspensos a compartir con sus maestros su opinión acerca de las clases. Algunas de las cosas que surgen es que, en algunas clases se escucha más a los alumnos que levantan la mano, normalmente alumnos con buenos resultados que quienes no la levantan o cómo los alumnos valoran la existencia de diferentes estilos de aprendizaje. Esta experiencia aportó beneficios claros: conocieron mejor las razones por las que los alumnos se rebelan en la escuela; se rompió la creencia de que los alumnos no se preocupan por su futuro ya que ellos expusieron con acierto las causas que les impedían tener éxito y además transformo la imagen de estos alumnos con malos resultados al comprobar que sus respuestas fueron honestas y claras (Mitra, 2001). Así, esta experiencia nos relata un proceso de responsabilidad compartida, donde se produce el diálogo entre los alumnos y los profesores de manera regular sobre su trabajo en los procesos de aprendizaje (Fielding, 2011), todo ello, en un clima de confianza y honestidad.

Lo cual nos lleva a abordar otra pregunta importante ¿qué actitud y disposición es necesaria para poder trabajar juntos? (Fielding, 2001). Si situamos las relaciones humanas en el centro de los procesos de aprendizaje una actitud esencial es situarnos frente al otro reconociéndolo como alguien importante que me ofrece posibilidades de aprender (Fielding, 2001; Cruddas, 2001; Kirby, 2001; Bragg, 2001). Un aprendizaje que

necesita de honestidad, con uno mismo y con los demás, de modo que sea explícito hacia donde queremos ir y cuáles son las metas, con el fin de poder diseñar conjuntamente los pasos o de abandonar si lo creemos conveniente (Raymond, 2001; Kincheloe, 2007).

f. Repensando la idea de alumnado: reconociéndoles como agentes de cambio

Las prácticas de participación o en su otra cara, las prácticas donde la voz del alumnado no es tenida en cuenta, están influidas por la idea de infancia que la administración, el centro, los docentes, los padres tienen y por la idea que poseen los propios alumnos de su rol. Una imagen de sí mismo que construyen a través del modo en el que los adultos nos dirigimos a ellos, cómo les tratamos, los retos que les proponemos, etc. (Susinos, 2009).

Así diferentes personas, dependiendo de sus ideas de infancia, se relacionan de forma diferente con un mismo alumno, así los alumnos tienen diferentes formas de acción dependiendo del adulto con el que conviva o si se encuentra dentro de la escuela o fuera de ella, etc. Así si miramos con atención la vida fuera de la escuela podemos ver a alumnos que afrontan responsabilidades (algunos cuidan de sus hermanos pequeños (Colonna, 2010)) y tienen posibilidad de elegir (en la familia, con sus amigos, en los clubes deportivos, en la sociedad de consumo, etc.), en definitiva, desarrollan roles con un papel activo. Lo que contrasta con centros educativos que ofrecen un número significativamente menor de responsabilidad y autonomía (Fielding & Rudduck, 2002; Bragg, 2007; Rudduck & Flutter, 2007). Por lo que si un mismo alumno es capaz de tener responsabilidades y capacidad de elección fuera de la escuela y no dentro, debemos preguntarnos si realmente estamos poniendo todos los medios a nuestro alcance para que los alumnos se desarrollen plenamente o si por el contrario, la cultura escolar limita las posibilidades de adquirir responsabilidades, de opinar, de tomar decisiones, etc., estaremos contribuyendo a limitar la agencia de nuestros alumnos, es decir, si estamos contribuyendo a disminuir sus posibilidades de acción (Watts, 1995 citado en Thomson, 2007; Díaz de Rada, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Por ello, se hace necesario poner en marcha políticas de reconocimiento de las potencialidades del alumnado, (empoderamiento en palabras de Kincheloe (2007)), que nos vayan apartando de ideas restrictivas sobre la infancia y adolescencia. Las cuestiones, por tanto, que podemos hacernos son ¿Qué tipo de alumno vemos y

fomentamos en la escuela? y ¿Cuál es el alumno que los maestros y los alumnos queremos?

Centrándonos en la primera pregunta (¿qué tipo de alumno vemos y fomentamos en la escuela?) podemos señalar que hay tres formas de ver a los alumnos que lo sitúan en una visión deficitaria de la infancia: la infancia y adolescencia como tiempo de espera; la infancia y adolescencia como una etapa de inocencia y el niño de los estadios biológicos. Entender la infancia y la adolescencia como tiempo de espera, como un período en el que “aún no pueden”, nos lleva concebir a los alumnos como “incapaces de” hacer o decir, de participar, de opinar, de saber, de comprender (Hart, 1992; Dahlberg, 1999; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010), por lo que las prácticas de voz del alumnado y participación son anuladas o quedan relegadas a temas marginales. Desde esta perspectiva la educación se concibe como un período vital donde se les ha de nutrir de los conocimientos, habilidades y valores predeterminados para su futuro, por lo que su rol de alumno se limita a ser reproductor de conocimiento, identidad y cultura (Dahlberg, 1999), como medio de ir capacitándoles para el futuro, porque lo importante y lo que centra el interés de las prácticas es “lo que serán”, como “adultos futuros”, y no lo que son en la actualidad como ciudadanos (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; San Fabián, 2008). Esta es una visión poco realista de la infancia, ¿o es que, acaso, cuando cumplimos 15, 18, 25 años todas las habilidades y conocimientos necesarios para vivir, en su sentido más amplio, surgen por generación espontánea? La competencia para la participación sólo se puede adquirir a través de la práctica, por lo que su aprendizaje únicamente conceptual, con el fin de que se desarrolle en el futuro, es un error de acción.

La infancia y adolescencia como una etapa de inocencia, se sitúa próxima al anterior imaginario de la infancia. En este caso, entiende que la infancia es pureza, una etapa bella, inocente, espontánea, libre de responsabilidades y obligaciones (Hart, 1992; Gaitán, 2010). Así las prácticas educativas que se promueven se conciben desde la idea de protección, continuidad del hogar y seguridad, donde los problemas sociales quedan alejados y por tanto, se justifica que los alumnos no tengan el poder de tomar de decisiones, sino que está recae en los adultos.

Acompañando estas dos visiones se encuentra la idea de la infancia como estadios biológicos. Una visión construida desde los parámetros del niño y adolescente como un ser que ha de conseguir los logros, innatamente determinados, que los diferentes estadios de desarrollo proponen. Así las prácticas educativas que, desde esta

visión se desarrollan, están encaminadas a la consecución de estas metas y, por tanto, de la madurez, lo cual presenta *“un pensamiento determinista sobre las fases del desarrollo infantil que se supone han de sucederse al margen de las condiciones históricas en las que ocurre la evolución del sujeto”* (Susinos, 2009:125).

Nos muestran *“una visión anticuada de la infancia, que no reconoce la capacidad de los jóvenes [y niños] para tomar iniciativas y reflexionar sobre los problemas que afectan a su vida”* (Rudduck & Flutter, 2007:17). Estas ideas restrictivas sobre los alumnos, se han construido a través de las aportaciones de diferentes saberes (psicología, sociología, pedagogía, antropología) especialmente de la psicología (Dahlberg, 1999; Susinos, 2009) y se ha fortalecido al construir una escuela dividida en niveles, ciclos y etapas como respuesta a las necesidades y características socioeconómicas de la época (Rudduck & Flutter, 2007; Calvo, Susinos y García, 2008; Susinos, 2009), así cuando la sociedad necesitaba a un individuo que se adaptase a las condiciones del trabajo, las escuelas se definieron con características similares: un horario rígido, concentración máxima, la importancia de los resultados, el trabajo en silencio, la reproducción una y otra vez la misma acción, un lugar donde vigilar y controlar y donde los maestros se convierten en los guardianes (Rudduck & Flutter, 2007). Desde esta perspectiva el rol de los alumnos es pasivo-positivo (Nixon y colaboradores, 1996 citado en Argos, 08) ya que, captan todo lo que dentro de las escuelas sucede, asisten con regularidad, les gusta la escuela, hacen lo que les piden y creen que la escuela es el lugar mejor para poder progresar vitalmente. Aspectos que contrastan con lo que se valora fuera de la escuela y con lo que ésta dice promover: personas autónomas, con capacidad de razonar y asumir responsabilidades (Bullock & Wikeley, 2001; Rudduck & Flutter, 2007), características de alumnos que Nixon y colaboradores (1996, citado en Argos, 08) definieron como positivos y activos, es decir, con capacidad de influir en el sistema, que comparten con los demás agentes marcos de referencia, que quieren opinar y tomar decisiones en su aprendizaje, que organiza y se hace responsable, que ayuda a los demás en sus proyectos, etc. Por ello, debemos de *“remover nuestras ideas tradicionales sobre los niños y los jóvenes, sobre su estatuto de alumnos y sobre la creencia en la inexcusable verticalidad de las relaciones pedagógicas”* (Susinos, 2009:5).

Pero si a lo largo del trabajo se propone como escuchar la voz del alumnado la pregunta que ha de surgir es ¿qué tipo de alumno quieren los alumnos? Cuando se le da la oportunidad apuestan por un centro educativo donde tengan más posibilidades de

acción, mayor autonomía, así como ser considerados como agentes implicados en la comunidad educativa (Rudduck & Flutter, 2007). Esto contrasta con lo que han aprendido desde la escuela: a renunciar a sus ideas y asumir los comportamientos y pensamientos adultos (Tonucci, 2010), lo que les sitúan en posturas de silencio, alejadas de la corresponsabilidad, lo que San Fabrián (2008) denomina apatía aprendida. Así, al menos el tiempo que están en la escuela, abandonan sus comportamientos, pensamientos y sentimientos ya que la escuela se convierte en un espacio donde es mejor no exponer sus necesidades ni sus deseos, para pasar discretamente por la escuela sin tener problemas (Santos Guerra, 2002; Tonucci, 2010; Gribble, 2010). De hecho cuando se les ofrecen oportunidades de participación temen el engaño así *“los niños están sorprendidos y preocupados: “¡Los adultos nos escuchan!” Algo raro, inesperado, imprevisible está sucediendo: los adultos piden ayuda y consejo a los niños. Los niños están orgullosos de este nuevo papel, pero temen el engaño. ¿Habrá alguna trampa escondida?”* (Tonucci, 2010:29).

Así que debemos de ir transformando nuestra visión de la infancia al tiempo que modificamos también los mensajes que les enviamos a ellos y sobre los que configuran la idea de cómo han de comportarse. Deberíamos de reevaluar sus capacidades, revisar y modificar aspectos de la organización, relaciones y prácticas escolares de modo que reflejen lo que son capaces de ser y hacer, para verles y entenderles como interlocutores de excepción (Rudduck y Flutter, 2007). Así se apuesta por una visión de la infancia que, concebida bajo diferentes acepciones: co-constructor (Dahlberg, 1999); “testigos expertos” (Rudduck y Flutter, 2007) o sujeto social (Martínez Rodríguez, 2005), engloban la visión de una infancia y adolescencia rica, con interés y derechos, miembro pleno en la sociedad, constructor de su vida y agentes con voz (Dahlberg, 1999). Para lo que es esencial iniciar procesos de reconocimiento de *“cada alumno, de cada alumna como un agente, como alguien a quien se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de “entrar en juego”, de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente; de tener, en fin, su lugar y su voz”* (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

g. Reconociendo la voz pedagógica de los alumnos tradicionalmente silenciados.

Partiendo de la idea fuerza de que todos los alumnos han de tener su espacio y su voz, surge la necesidad de prestar atención a aquellos tradicionalmente silenciados. Esto requiere del reconocimiento y aceptación de cada uno de ellos, con las peculiaridades y

características que los configuran, como personas únicas “*es esencial reconocer que cada uno de ellos es un ser con voz propia, diferente a los demás, por lo que se deben tener presentes las diversas identidades individuales que conforman, a su vez, una colectiva de grupo*” (Ocaña, 2010: 85). La voz del alumnado no es única ni uniforme, existen diferentes voces, algunas nunca se han escuchado (Silva, 2001; Fielding & Rudduck, 2002; Rudduck & Flutter, 2007; Susinos, 2009; Fielding, 2011; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Pensar en una única voz nos lleva a la hegemonía de quienes dominan el lenguaje de la escuela y conocen y respetan las normas de la misma, de modo que serán ellos quienes terminen tomando las decisiones (Fielding, 2001; Cruddas, 2001; Rudduck & Flutter, 2007). Así dejamos a aquellos alumnos que no poseen el lenguaje escolar o no conocen las normas, cauces de participación que son considerados como disruptivos pero que son, en definitiva, el único medio que tienen para poder expresarse (Santos Guerra, 2002).

También debemos revisar si los medios de consulta están fortaleciendo las desigualdades y también cómo buscar de forma intencional las voces silenciadas para cuestionándonos los sistemas de poder y buscando el encuentro (colegialidad radical) (Fielding, 1999; Fielding & Rudduck, 2002). Podemos preguntarnos si qué ocurre con las opiniones minoritarias, sobre todo, si siempre son los mismos alumnos los que ven rechazadas sus ideas, se debería reincorporar a la propuesta o recuperarlas en otra ocasión (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001). Esto nos lleva por tanto a la pregunta de Fielding (2001; 2003; 2011) sobre quién está autorizado (y quién excluido) para hablar (Fielding, 2001; Susinos, 2009; Fielding, 2011), la cual es de enorme relevancia desde una perspectiva inclusiva, ya que tiene como fin la búsqueda consciente de las barreras que impiden participar a algunos alumnos (Susinos, 2009). Así cuando estamos limitando, conscientemente o no, la voz de algunas personas eliminamos del lienzo algunos colores, lo cual nos da una perspectiva cromática débil y poco ajustada a la realidad retratada, sin embargo, desde la escucha sincera de todas las voces podremos situarnos ante el lienzo que nos muestre la particularidad de nuestra comunidad educativa. Por ello, creo necesario llamar la atención sobre algunos grupos que tradicionalmente son silenciados en las escuelas atendiendo a la edad, el sexo, las características, el estilo comunicativo, etc. Esto no supone regresar a la categorización o etiquetar a los alumnos, sino que pretende llamar la atención sobre las voces silenciadas, con el fin de reconocerlas y ponerlas en valor como voces de relieve pedagógico

En relación a la edad, cabe señalar que algunos adultos han asumido con fuerza que los alumnos de menor edad no pueden participar en los procesos de mejora por que no tienen la madurez emocional ni psicológica para discutir acerca de la comunidad escolar (Cruddas, 2001; Lindley, Brinkhuis & Verhaou, 2011; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Quizás un análisis más profundo nos muestre que no son los alumnos los que no pueden participar, sino que hemos construido un modelo de escuela basado en la idea de que “no pueden”. Así las estructuras y configuraciones escolares se erigen como barreras que limitan la participación, por ejemplo, si miramos al consejo escolar, donde los alumnos han de exponer delante de los demás, y reclamar su turno, podemos comprender las dificultades que tendrán los más pequeños por los procesos y medios de consulta que se desarrollan (Rudduck & Flutter, 2007; Lindley, Brinkhuis & Verhaou, 2011). Sin embargo, la experiencia nos muestra como los alumnos de menor edad pueden expresar opiniones y llevar a cabo acciones valiosas (Calvo, Haya, Rodríguez-Hoyos, 2010), por lo que la edad no debe de ser un obstáculo para promover sistemas de participación (Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011). Así la pregunta que debemos de hacernos no es ¿son nuestros alumnos más pequeños capaces de opinar? sino ¿qué medios nos permiten escuchar a los alumnos de menor edad? Como apuntan Lindley, Brinkhuis & Verhaou (2011) esto requiere de un proceso de aprendizaje también por nuestra parte, de probar, de errar y volver a intentarlo, en definitiva, de aprender haciendo. Así el foco del trabajo adulto será explorar activamente la situación escolar, usando la observación, la entrevista, medios informales, etc. para evaluar el impacto de las técnicas de escucha de voz del alumnado.

Otro grupo olvidado en la escuela y cuyos intereses y saberes han sido relegados a la esfera de lo íntimo son las mujeres (Blanco, 2000; Cruddas, 2001; Susinos, 2009). De este modo, las alumnas de etapas educativas iniciales sufren un proceso de doble exclusión, donde se les niega la voz como mujeres pero también como alumnas de menor edad. Esta diferencia entre alumnos y alumnas se ve reflejado en sucesos tales como que al organizar grupos, las niñas son las que se encargan de controlar y manejar la conducta de los niños, como resultado de representaciones que las sitúan como más tranquilas, menos problemáticas o con una capacidad innata para el cuidado (Cruddas, 2001). Otro ejemplo, lo encontramos en el tipo de lenguaje que usamos donde no aparecen los sentimientos o cómo los términos peyorativos son femeninos frente a los masculinos que aluden a capacidades valoradas positivamente (Cruddas, 2001). Como ejemplo de un proyecto que intenta dar voz a las alumnas, encontramos un proyecto de

investigación, financiado por las administraciones locales de política de educación inclusiva en Inglaterra, con el fin de conocer las necesidades sociales y emocionales de las niñas, el impacto de las dificultades sociales y emocionales en el aprendizaje, y qué mecanismos de apoyo son necesarios (Cruddas, 2001; Fielding, 2011). En él las alumnas exponen que sus compañeros varones tienen mayor número de ayudas porque gritan más fuerte o que ellas no tienen voz y espacio en el material curricular (Cruddas, 2001).

Otro grupo que habitualmente está silenciado en la escuela, o tratado con paternalismo, como reflejo de su invisibilidad en la sociedad, son los alumnos con necesidades educativas especiales (Barton, 2001; Fielding, 2011). Fielding (2011) señala tres tipos de prácticas no participativas, y nada inclusivas, como la marginalización, la condescendencia o la inclusión prudencial. Las prácticas de marginalización son aquellas que no atienden la voz de los alumnos ya que no se produce un reconocimiento de los conocimientos del alumno (Rudduck, 2006). Si bien en la condescendencia se admiten sus opiniones, éstas son re-articuladas e incorporadas a perspectivas dominantes. Las prácticas que desarrollan una inclusión prudencial parten de la premisa errónea de que si se produce una escucha sincera se producirán consecuencias negativas, por ejemplo, se perderán tiempo y recursos, así que la escucha que se produce es meramente formal. Conocer estas prácticas ha de hacernos pensar acerca de cuál es nuestro propósito al escuchar la voz del alumnado, si éste es reinterpretar sus opiniones, exhibir prácticas o ganar reconocimiento ante la inspección o las evaluaciones externas, a lo mejor deberíamos pensar en transformar nuestras prácticas o en abandonarlas, ya que estas actitudes no pueden considerarse éticas en educación. Como alternativa a estas prácticas no participativas Fielding (2011), propone apostar por modelos centrados en la persona, la construcción de una comunidad democrática y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones de modo que se sitúe en el centro de los procesos educativos el diálogo, la responsabilidad y el compromiso intergeneracional, ya que la escucha a los alumnos vulnerables, que tienen experiencias de exclusión, poseen un conocimiento escolar idiosincrásico a su historia escolar.

No debemos perder de vista otro grupo de alumnos que habitualmente encuentra barreras para la participación y que sin embargo, no es un colectivo sobre el que se hace una especial llamada de atención, son los alumnos denominadas invisibles, que no sobresalen ni destacan por aspectos positivo ni tampoco por los negativos, son aquellos

alumnos que por situarse en un plano medio pasan inadvertidos y cuya participación es olvidada. Estos alumnos pueden darnos una visión rica de cómo ven, experimentan o construyen la imagen de sí mismo y de los demás, desde la posición de quién puede observar la vida cotidiana del centro o del aula (Messiou, 2006).

h. Interrogando los espacios y estructuras de escucha

En ocasiones, aún cuando tenemos la intención de escuchar a todos los alumnos y abrir los oídos a los alumnos tradicionalmente silenciados, encontramos que algunos medios de participación suponen una barrera, por ello debemos de preguntarnos ¿quién y cómo se establecen los cauces de participación? (Fielding, 2001; 2003; 2011).

Si bien partimos de la idea que los medios utilizados para escuchar la voz del alumnado no deben ser un instrumento, consciente o no, para silenciar algunas voces y confirmar la voz hegemónica (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Esto nos lleva a poner el foco en las estructuras, en los medios de consulta, evitando concluir que los alumnos no quieren participar si cuando llegan las elecciones a delegado o al consejo escolar no hay candidatos, sino más bien, pensar en cuáles pueden ser las causas por las que no quieren participar: lo consideren un espacio con aparente participación pero no real; o como un lugar al que sólo se permite acceder a determinados alumnos.

¿Cuáles son los sistemas (estructuras, medios, espacios, tiempos) necesarios para potenciar y sostener la voz del alumnado? (Fielding, 2001; 2003; 2011). Si bien la incorporación de un medio por sí mismo no genera un cambio significativo en la participación y voz del alumnado, no es menos real que sí son importantes, ya que éstos pueden crear un espacio de auténtica escucha o entorpecer la posibilidad de construir una comunidad democrática (Fielding, 2001, Santos Guerra, 2002). Así cuando estemos diseñando, usando o evaluando una estructura de participación, la pregunta que debemos de hacernos es si está permitiendo, o no, el diálogo, quién escucha y cuáles son las razones de que lo haga (Fielding, 2001; 2003; 2011).

La respuesta a la pregunta de quién escucha es compleja, pareciese obvio que aquellos que tienen la capacidad de tomar decisiones e influir en la vida escolar, sin embargo a menudo no es así o si escuchan a veces optan por ignorar lo que se les dice si consideran que cuestiona su poder. Por ello, es importante la implicación real de la dirección del centro y si no es posible, al menos que no participen de los procesos de escucha y buscar otros cauces para poder realizar los cambios. También hay que cuestionarse por qué escuchamos a los alumnos, cuáles son las razones que nos mueven, si es realmente el convencimiento de transformar las escuelas o buscamos legitimar

nuestras posiciones de poder y control (Fielding, 2001). Estas cuestiones nos las debemos plantear independientemente del tipo de estructura que estemos desarrollando, aunque algunas de estas cuestiones sean más necesarias en un tipo u otro. Así podemos hablar de tres categorías de estructuras (medios, espacios, tiempos) de participación: los legislativamente establecidos, los institucionales y los de carácter informal. Cada una de ellas presenta ventajas e inconvenientes que tendrán que sopesarse dependiendo de las necesidades del centro.

Cuando hablamos de las estructuras legalmente establecidas, nos referimos a aquellos medios, espacios y tiempos que vienen delimitados y definidos desde las legislaciones vigentes, por ejemplo, los consejos escolares, donde se definen cuáles son los miembros, qué funciones tienen, qué temas pueden tratarse, etc. En este mismo caso encontramos las asociaciones de alumnos (poco frecuentes en nuestro contexto), los delegados de clase o las asociaciones de padres. El hecho de que los centros estén “obligados” normativamente a tener presentes estructuras de participación puede tener consecuencias variadas. A algunos centros les ayudará a reflexionar sobre cómo poder ir aumentando esos cauces de participación mientras que otros mostrarán su rechazo por el hecho de ser impuesto, y convirtiéndose en un mero formalismo. Además estas estructuras son rígidas y jerárquicas, por lo detalladas que han de constar en las normas, lo que puede situarlas como una barrera para la participación y la voz del alumnado ya que no invitando al diálogo y establecen diferencias entre los “expertos” en educación (profesores) y los que “no saben” de educación (alumnos). Por ello debemos de plantearnos qué prácticas se desarrollan, cuáles son las causas de la falta de participación, cómo podemos potenciar las competencias de toma de decisiones de los alumnos, etc. (Santos Guerra, 2002).

Un paso más, hacia estructuras que intentan dar respuesta a la realidad concreta, son las estructuras que se definen y regulan desde el centro, es decir, estructuras institucionales, por ejemplo, tribunales de convivencia, equipos de mediación, programas de planificación educativa, grupos de investigación, etc. De forma progresiva los docentes y los centros en general, empiezan a escuchar a los alumnos diseñando nuevos medios de diálogo (Fielding, 2001). La ventaja que presentan estas es la implicación inicial, al menos de una parte del centro que deciden ponerles en marcha, además responden a las características y necesidades de los agentes implicados (Harding, 2001; Bullock & Wikeley, 2001; AAV CP La Navata, 2010; Del Castillo, 2010; Fielding, 2011). Por lo que surgen como una oportunidad para que los alumnos

tradicionalmente silenciados sientan estas estructuras como foros propios de participación (López Yáñez y otros, 1994; Santos Guerra, 2002).

Del mismo modo, encontramos estructuras de participación informales, que si bien no son estructuras prefijadas y definidas, sí son esenciales en la valoración del protagonismo del alumnado en la vida diaria del centro, por ejemplo: dando opinión, aportando ideas, eligiendo usar uno u otro material en el aula, con la posibilidad de preguntar y ser contestado, en la elección de cuál es la tarea por la que comenzar, etc. (Cruddas, 2001; Santos Guerra, 2002). Son pequeñas acciones de voz del alumnado que hacen crear un ambiente de participación y democracia generando así sentimientos de pertenencia. Sin lugar a dudas, e independientemente del tipo de estructura a la que nos refiramos, se va a necesitar de formas creativas de responder y de invitar a la acción (Cruddas, 2001). Del mismo modo, que se necesita de una constante reflexión sobre lo que pretendemos conseguir y lo que estamos logrando con el fin de que la estructura no se convierta en un nuevo medio de exclusión.

i. ¿Qué podemos aprender de la escucha al alumnado?

Después de haber hecho referencia a los principios que vertebran las prácticas de voz del alumnado así como a la necesidad de convertir las escuelas en espacios de bienvenida para todos los alumnos, surge una nueva pregunta ¿qué podemos aprender si escuchamos la voz del alumnado? De las diferentes experiencias aquí recogidas (soy consciente de que serán únicamente una gota en el inmenso mar), se desprenden algunos cambios que experimentan las personas directamente implicadas, profesores y alumnos, pero también el centro donde se vive y se respira el respeto a la voz de los alumnos (Mittra, 2001; Bullock & Wikeley, 2001; Fielding, 2001, 2011).

Los centros se convierten en espacios más democráticos, donde no sólo hay estructuras de participación sino también espacios de seguridad para dialogar y tomar decisiones desde el compromiso de todos (colegialidad radical). La escuela se convierte en un lugar mejor para todos, con un clima positivo y de respeto, *“cuando llegué por primera vez y atravesé la puerta note que el clima era amigable y que todo el mundo estaba relajado, no gritando o corriendo de un lado a otro.”*(Pupils at Eheatcroft primary school, 2001:52). Patrick, un alumno que llegó a la escuela en el 4º año (sistema educativo inglés) expone que con los *“maestros y alumnos trabajando juntos estamos haciendo de la escuela un lugar mejor”*(Pupils at Wheatcroft primary school, 2001:51), donde se sienten reconocidos y saben que su opinión es tenida en cuenta. La escuela se transforma en un lugar donde se trabaja incluyendo a todos los alumnos desde

la concepción de una escuela inclusiva y se ejerce la autoridad de la democracia a través de la negociación. De este modo, la escuela, en su conjunto, se convierte en el espacio privilegiado de desarrollo de la ciudadanía y del aprendizaje de los valores propios de una cultura democrática (Martínez Rodríguez, 2006; Bolívar, 2007; Bolívar, 2008; Susinos, 2009).

Pero los cambios no surgen sin esfuerzos, para poder realizar un cambio es necesario comprender la realidad a cambiar y para ello se hace necesario escuchar los alumnos (Rudduck & Flutter, 2007). Así la escucha atenta y el diálogo sincero con los alumnos nos descubre nuevas formas de ver y comprender la realidad que vemos y vivimos cotidianamente, aparecen ante nosotros nuevas propuestas de cambio para mejorar la forma de hacer, estar y aprender en la escuela (Rudduck & Flutter, 2007; Fielding, 2011). De este modo se pone en jaque el efecto “allanador del hábito” (Rudduck & Flutter, 2007:132) y rompe el punto de vista que la familiaridad configura, ya que salen a luz aspectos importantes en los que centrar nuestros esfuerzos para generar cambios reales en la vida escolar. Se crea un espacio de aprendizaje para todos, alumnos y profesores, donde los maestros, al escuchar lo que los alumnos opinan y sienten, pueden comprenderles mejor, conocerles mejor, por tanto, ayudarlos en sus procesos de aprendizaje, mejorando los resultados de los alumnos y disminuyendo así en abandono escolar (Raymond, 2001; Rudduck & Flutter, 2007).

Esto influye directamente en la relación que se establece entre el docente y los alumnos, donde ambos se convierten en compañeros de viaje y establecen una relación de confianza y aprendizaje mutuo donde los alumnos ayudan a los profesores a pensar nuevas forma de entender su rol de docente, les ayuda a cuestionarse cómo son como docente, qué hacen pero también qué pueden hacer y cómo pueden llegar a ser (Fielding, 2011; Kincheloe, 2007). Por lo que la voz del alumnado se convierte en una herramienta de formación del profesorado (Fielding, 2001). De este modo, maestros y alumnos desarrollan lo que Kincheloe (2007) ha denominado meta-aprendizaje, es decir, se produce un proceso donde se monitorizan los propósitos, las expectativas, las normas, los procesos educativos, etc. al dedicar un tiempo a investigar sobre las ventajas y desventajas de las formas particulares de enseñanza-aprendizaje, les reporta un gran conocimiento de las metodologías y medios más adecuados para ese contextos y esas personas en particular (Kincheloe, 2007).

Todo ello trasforma la imagen que de los alumnos poseen los maestros, si bien al iniciar procesos de trabajo conjunto hay docentes que pueden sentir que los alumnos

no tienen las capacidades necesarias para poder opinar sobre su trabajo o que le da una plataforma al "mal" alumno para cuestionarles (Bragg, 2007). Estas reticencias desaparecen en el proceso de trabajo hacia una visión más positiva de la capacidad de análisis de los alumnos así como de las posibilidades de llevar a cabo procesos de mejora, de planificarse, de trabajar en equipo, etc. (Crane, 2001; Fielding, 2003, 2005, 2011; Bragg, 2007; Rudduck y Flutter, 2007; Martínez Rodríguez, 2005).

Pero en este trabajo conjunto, entre alumnos y profesores, no sólo aprenden los docentes, si no que los alumnos experimentan diferentes cambios, a nivel emocional, de aprendizaje, vivencial, etc. De manera directa, los alumnos experimentan sentimientos positivos al sentirse escuchados: *"los alumnos se sienten mejor al saber que los maestros les escuche"* (Pupils at Eheatcroft primary school, 2001:51). De este modo, cuando los alumnos sienten que pueden hablar y que sus voces son tenidas en cuenta, sus reflexiones se van convirtiendo cada vez en propuestas con una mayor reflexividad, más críticas, autónomas y solidarias (Prieto, 2001). Por lo que podemos decir, que entender a los alumnos como investigadores produce aprendizajes que superan las habilidades tradicionales del currículum (leer, escribir, matemáticas, pensar críticamente) al desarrollar otras competencias como la observación, el análisis de datos, la interpretación de los mismos, la comunicación de resultados, la toma de decisiones democráticas, etc. (Kincheloe, 2007).

También se suceden cambios en las relaciones entre los maestros y los alumnos mejoran, se produce una mayor comunicación y comprensión mutua (Mitra, 2001), lo cual es un elemento esencial en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje *"creo que es importante que los niños y los maestros tengan una buena relación - que hace el trabajo mucho más fácil"* (Pupils at Eheatcroft primary school, 2001:52). También cambian las relaciones entre los alumnos, tanto es así que, si bien al inicio les gustaba trabajar con sus amigos, la posibilidad de conocerse a través de sus opiniones, les lleva a ser cuidadosos en la elección de sus compañeros pasando a elegir a aquellos compañeros que tienen habilidades complementarias (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001). *"Creo que trabajar con otras personas es importante porque de esa manera algunas personas aprenden mejor y puedes hacer amigos y también es importante porque si sabes que tienes amigos te sentirás bien contigo mismo y trabajarás mejor y más duro"* (Pupils at Eheatcroft primary school, 2001:53).

Es en este clima de reconocimiento, compañerismo y respeto donde aprenden a escucharse entre sí, a compartir ideas, a trabajar juntos, logran desarrollar habilidades

comunicativas y cívicas, aprenden a escribir, preguntar y defender puntos de vista sin ofender y respetando la opinión del otro, habilidades necesarias para una ciudadanía activa, en una sociedad que necesita cada vez más de ciudadanos comprometidos. Al tiempo que se producen cambios en las relaciones entre los docentes y los alumnos y entre estos últimos, se suceden logros que producen una motivación intrínseca para continuar con sus estudios, al ir adquiriendo una mayor responsabilidad con su aprendizaje (Harding, 2001; Mitra, 2001; Kincheloe, 2007; Thomson, 2007).

Como vemos se generan cambios en la forma de aprender, cambios en el tipo de aprendizajes pero sobre todo, cambios en quiénes somos, porque el conocimiento, nuestras experiencias y nuestra identidad son inseparables. Cuando cambiamos la forma en la que vemos y pensamos los aspectos más relevantes de nuestro día a día, estamos, no sólo cambiando el contexto social, sino también a nosotros mismos (Kincheloe, 2007). Ayuda a los alumnos a desarrollar sus identidades y voces individuales (Rudduck & Flutter, 2007), hacia agentes positivos y activos (Nixon y colaboradores, 1996, citado en Argos, 08) con mayor agencia, con capacidad de influir en el sistema, con interés por opinar y tomar decisiones en relación a su aprendizaje. Beneficios que los alumnos definen así: *el desarrollo para mí como individuo fue enorme y no creo que la educación general me hubiera podido proporcionar las oportunidades y habilidades que "alumnos como investigadores" hizo. (...) He aprendido a coordinar un grupo pequeño de personas, como desarrollar la tarea y motivarles. Estas son todas las cosas que me acompañarán el resto de mi vida y son parte de una visión más amplia de la educación (Harding, 2001:56).*

La posibilidad de desarrollar su voz es una forma de conciencia crítica de sus necesidades y capacidad de aprender (Erickson y Schultz, 1992 citado en Rudduck & Flutter, 2007) ayuda a construir una imagen positiva de sí mismo al comprender que los adultos escuchan lo que dicen como algo valioso. Tampoco debemos de olvidar que la posibilidad de participar en la toma de decisiones del centro, compartir puntos de vista con adultos que poseen, o no, un cargo directivo aporta al alumnos una mirada mucho más comprensiva del sistema, del funcionamiento de la escuela lo que les permite entender porque algunas normas y procesos son de ese modo y no de otro (Mitra, 2001).

Lo que las experiencias de voz del alumnado nos muestra es que tienen numerosos beneficios para la comunidad educativa en general y para sus agentes en particular, produciendo impactos sobre el aprendizaje, la comunidad y la sociedad al desarrollar una cultura de la participación (Thomson, 2007), de modo que se genera una nueva cultura, que lleva a una nueva forma de pensar sobre educación, a un nuevo

lenguaje, a nuevas formas de ser, de hacer y de relacionarse (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Cook-Sather, 2007). En definitiva, se produce lo que Cook-Sather (2007) denomina “translation” (traducción), es decir, un proceso de cambio que nunca termina, que sitúa en un primer plano el lenguaje, la cultura, las relaciones y las representaciones, que redefine los términos, cambia las condiciones y los modos, y transforma las formas de entender las cosas y a uno mismo (Cook-Sather, 2007).

j. A modo de síntesis

A lo largo del capítulo se han ido sucediendo reflexiones que nos ayudan a ir avanzando hacia prácticas de voz del alumnado donde éste adquiere un mayor nivel de protagonismo, desde el convencimiento de que la participación es un proceso, un camino en el que debemos de hacernos algunas preguntas, que cada centro ha de responder de manera idiosincrática.

<i>Interrogantes que planteamos (Fielding, 2001; 2003; 2011).</i>	<i>Ideas- fuerza para la reflexión</i>
¿Qué modelo de educación necesitamos promover?	<ul style="list-style-type: none"> • Educación democrática, donde las decisiones se consensuen • Educación Inclusiva donde todos tengan su espacio • Centrado en la persona • Donde el aprendizaje de la ciudadanía se sucede en la acción • Donde el diálogo es el centro proceso de aprendizaje
¿Qué tipo de cultura se necesita en la organización de la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> • Colegialidad radical • Aspectos funcionales estén al servicio de los personales • Cultura del encuentro • Responsabilidad compartida • Clima abierto, de confianza y respeto
¿Qué tipo de participación y voz del alumnado estamos promoviendo?	<ul style="list-style-type: none"> • Motor de los procesos de mejora • Consulta • Prácticas que responden a formalismos • Participación simbólica • Participación pasiva y dominada
¿Qué idea de alumno tenemos y cuál necesitamos para reconocerle como agente de cambio?	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno como investigador → experto de la vida escolar • Alumnos como tiempo de espera • Alumnos inocentes a los que proteger • Alumnos de los estadios biológicos
¿Qué barreras hay para la participación?	<ul style="list-style-type: none"> • La idea de infancia • La concepción de que determinados grupos no pueden participar. • El lenguaje valorado en la escuela

	<ul style="list-style-type: none"> • Los medios de consulta que silencian de algunas voces • La escucha no sincera ni honesta
¿Quién está autorizado a hablar y quién es silenciado?	<ul style="list-style-type: none"> • Se escucha a la voz hegemónica: alumnos que dominan el lenguaje de la escuela y conocen y respetan las normas de la misma • Alumnos tradicionalmente silenciados: <ul style="list-style-type: none"> ○ Edad, ○ Género, ○ Necesidades educativas, ○ No destacar
¿Qué ocurre con las opiniones minoritarias?	<ul style="list-style-type: none"> • Son incorporadas a las propuestas • Se retoman en otro momento • Son olvidadas
¿Qué medios hay para escuchar la acústica de la escuela?	<p>Pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructuras impuestas • Estructuras creadas democráticamente <ul style="list-style-type: none"> ○ Redistribuya el poder horizontalmente ○ Permitan relaciones más igualitarias • O: <ul style="list-style-type: none"> ○ Legislativamente establecidas, ○ Institucionales ○ De carácter informal
¿Qué actitudes y disposiciones son necesarias?	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura mutua y honesta • Reconocimiento del otro • Reconocer que la voz del alumnado no es única ni uniforme • Escucha respetuosa y sincera • Asumir incertidumbre • Cumplir los acuerdos • Aumentar los ámbitos de opinión

Cuadro 2 de algunos interrogantes y principios que deben destacarse

Estas reflexiones nos llevarán tiempo y esfuerzo pero también nos situará ante un interesante reto: lograr una educación para todos (Educación Inclusiva), construir escuelas donde todos los alumnos puedan sentirse parte de la escuela, donde sus intereses y propuestas sean atentamente escuchadas y tenidas en cuenta, es decir, donde la voz del alumnado sea considerada una voz autorizada que participe de los procesos educativos y transforme las escuelas (Crudadas, 2001; Raymond, 2001; Arnaiz, 2004).

3. Organizando las experiencias de participación y voz del alumnado.

En los últimos años se ha producido un esfuerzo por construir escuelas más democráticas e inclusivas, procesos de cambio donde los alumnos no han podido participar, aunque ellos sean el centro de los cambios y en los discursos pedagógicos se recoja su participación como elemento clave de la vida escolar. Este contraste puede deberse a que, al igual que otros términos como educación inclusiva, educación centrada en el alumno o aprendizaje constructivo, la participación se ha convertido en un eslogan que recogen las normativas vigentes, algunos artículos de difusión científica o incluso los discursos pedagógicos, pero cuyo sentido no se comprende o no responde a un convencimiento personal. Así podemos constatar que no todas las prácticas, experiencias, normativas, documentos, que se denominan participativos lo son, si bien incorporan el término, olvidan diseñar acciones que realmente fomenten la voz del alumnado.

Situarnos ante la voz del alumnado, es ver un camino por el que transitar, donde partiendo de las esferas de escucha existentes experimentar otras vías donde la presencia y voz de los alumnos puede aumentar. Prácticas que van desde la consulta a proyectos donde los alumnos son investigadores de su propia realidad o experiencias donde los alumnos y los docentes son compañeros y co-creadores del aprendizaje, donde se ven, unos a los otros, como personas con capacidad de aprender y de enseñar, situando el diálogo en el centro del aprendizaje (Hart, 1992; Fielding, 2001; 2003; Mitra, 2007; Susinos, 2009; Fielding, 2011). Por tanto, podemos hablar de diferentes niveles de implicación y protagonismo del alumnado (Hart, 1992; Shier, 2000; Fielding y McGregor, 2005; Mitra, 2007; Fielding, 2001; 2011) y también de diversos objetos de mejora (Fielding, 2003; Rudduck, 2007; Smith, 2007). Y es aquí donde adquiere sentido este capítulo que pretende presentar una organización de las prácticas de voz del alumnado a través de 5 preguntas-clave que me ayudarán a ordenar las diferentes respuesta que se han dado: ¿Cuál es el territorio donde se desarrollan?, ¿Cuál es el objeto o ámbito hacia el que se dirige la participación?, ¿En qué niveles educativos se desarrollan estas experiencias?, ¿Qué formato de recogida, consulta y/o de comunicación de la información se desarrolla? y ¿Cuál es el nivel de implicación o protagonismo del alumnado? Por ello sitúo el análisis en: el territorio de desarrollo, el ámbito de mejora,

la etapa educativa en la que se desarrolla, el formato de recogida de información, consulta o presentación de su opinión y el protagonismo del alumnado.

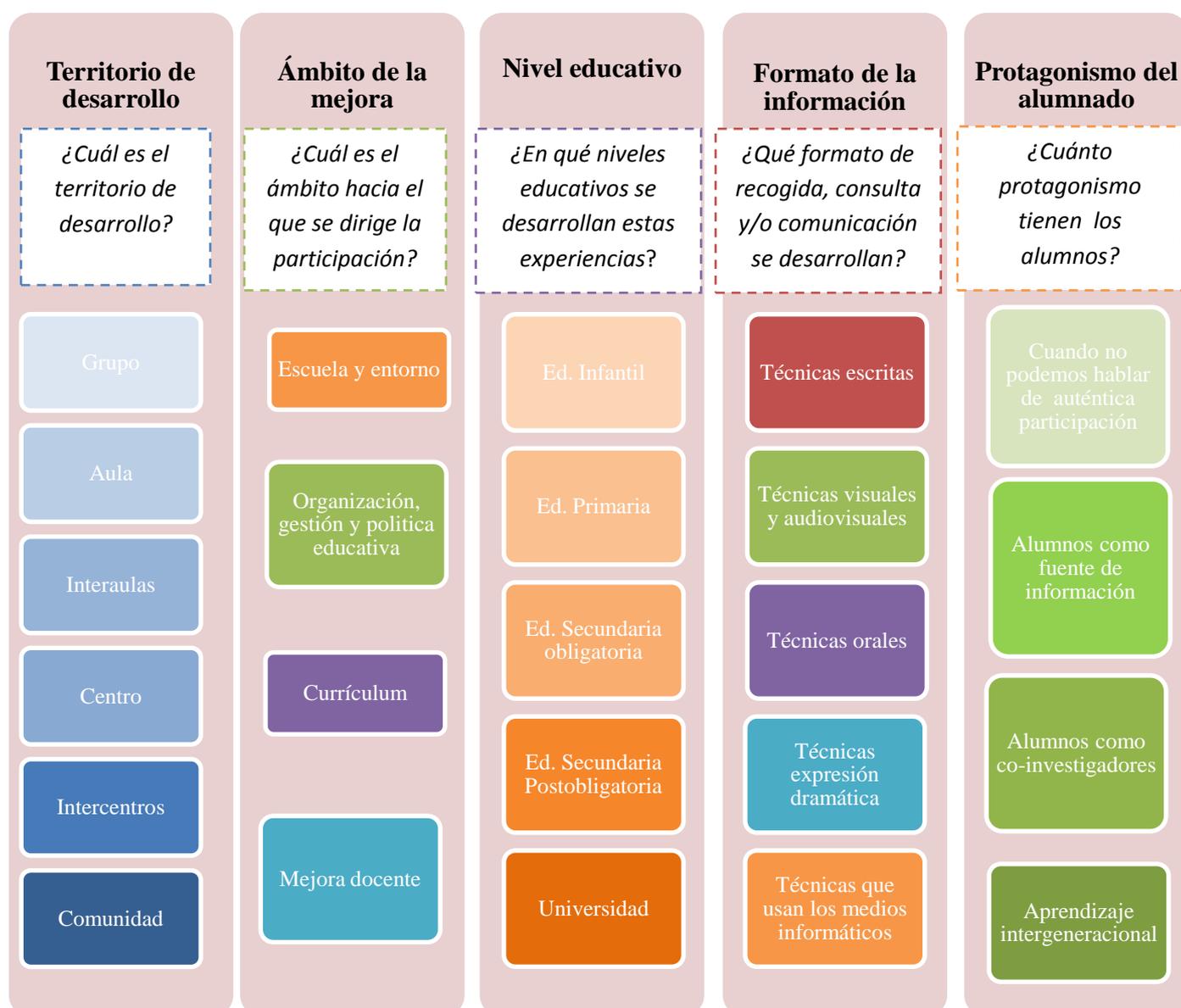
He de señalar que para realizar esta organización me he sustentado en trabajos anteriores así como en el análisis de experiencias de voz del alumnado. Los diferentes autores que se han preocupado por dar respuesta a la pregunta relacionado con el protagonismo del alumnado y protagonismo del alumnado, han optado por agrupar las experiencias centrando el interés en diferentes focos: Hart (1992) atendiendo al nivel de implicación, describe una escalera de participación que transcurre desde prácticas que no podemos considerar participativa hasta los escalones superiores donde los alumnos son los que adquieren la responsabilidad en todas las fases del proyecto; Fielding (2001), más tarde Fielding y McGregor (2005) o Fielding (2011) lo hacen atendiendo al nivel ascendente de responsabilidad y compromiso; Mitra (2007) atendiendo a la relación que se establece entre docentes y alumnos y el protagonismo del mismo; Shier (2000) la establece combinando el poder que los alumnos poseen en el proceso de mejora y la responsabilidad que adquieren atendiendo; Brown (2001) atendiendo a la consulta y participación o Martínez Rodríguez(2010) atendiendo al grado de implicación de los alumnos.

Del mismo modo, hay autores que han propuesto agrupaciones centrando la atención en el ámbito de los procesos de mejora. Así Rudduck (2007), expone que el foco de los procesos de cambio se enfocan hacia la autonomía (donde se busca enfatizar la importancia de tomar decisiones o poder hablar acerca del trabajo y sus problemas de aprendizaje por parte de los alumnos), la pedagogía (acerca de las lecciones y aprendizaje, por ejemplo, cómo conectar sus aprendizajes con su vida actual o futura), los aspectos sociales (cómo sentir que son respetados por adultos y alumnos y cómo conseguir trabajar colaborativamente), o los institucionales (sobre cómo tener más responsabilidades para poder contribuir en la escuela). Por su parte Smyth (2007), organiza su propuesta en ámbitos más amplios como la cultura escolar; la pedagogía; la enseñanza y el aprendizaje y la estructura escolar.

Por último, me gustaría presentar la clasificación que propone Fielding (2003), una de las personas más relevantes en el movimiento de voz del alumnado, que sitúa el campo de acción en: el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, lo que hace un buen maestro o lo que hace de una lección que sea buena); la escuela y la política curricular (por ejemplo el programa de tutoría o los sistemas de disciplina); y la

organización escolar y el medio ambiente (por ejemplo el diseño de juegos o los comedores escolares).

Esta propuesta de organización se ofrece como un instrumento para reflexionar acerca de las acciones que permitan a los alumnos conseguir el mayor grado de participación posible, pero no como una regla de medición y control de las prácticas de los centros, sino como vías de acción posibles. Las experiencias que aquí presento tienen como objetivo ilustrar mi propuesta pero no deben considerarse como una recogida exhaustiva de todas las prácticas de participación y voz del alumnado existentes, más bien pueden ser ejemplos nos inviten ampliar los márgenes de participación.



Cuadro 1: Organización de las prácticas de voz del alumnado

a. Agrupación por territorio de desarrollo

Cuando nos preguntamos por cuál es el territorio de desarrollo de una experiencia de voz del alumnado lo que queremos conocer es el marco que define y configura la experiencia, es decir, si se desarrolla en el contexto del aula, interaulas, implicando al centro, a diferentes centros o traspasando los muros de las escuelas hacia la comunidad. Debo añadir que estos niveles, que aquí presento de forma individualizada, están relacionados entre sí. Por ejemplo, una experiencia que surge en el contexto del aula puede traspasar las puertas de la misma e implicar al centro. Así los alumnos de un aula que investigan sobre los accesos del centro realizarán propuestas de mejora que trascienden la misma aula. Sin embargo, esto no implica que un grupo de alumnos que participa de uno de estos niveles, aunque sea un nivel superior, lo haga en el resto también. Por ejemplo, un aula puede tener un profesor que impulsa la participación y, sin embargo, una dirección que impide cualquier opinión a nivel de centro. O a la inversa, un centro que promueve prácticas de escucha de voz del alumnado y sin embargo, el docente de un aula concreta impide la participación fruto de su modelo educativo (Santos Guerra, 2002). Si bien es cierto que lo más deseable es que haya coherencia entre los diferentes niveles de actuación, en ocasiones, las culturas escolares, de los docentes y del propio colegio como institución, no lo facilitan o lo entorpecen.

En el territorio de desarrollo inferior encontramos prácticas donde es un grupo de alumnos, que no constituye todo el grupo aula, los que ponen en marcha un proyecto de mejora. Este grupo puede formarse bien de manera libre, por proximidad o amistad, o bien porque tienen preocupaciones similares fruto de experiencias escolares próximas, por ejemplo, sentirse excluidos o tener escaso éxito escolar.

a) *Reivindicando un espacio propio*

En este caso, el proyecto surge siguiendo el centro de interés de una LEA¹ cuya preocupación les lleva a estudiar las necesidades educativas de las alumnas en comparación con los alumnos. La producción científica nos muestra como las escuelas generan procesos de exclusión de las alumnas a través de los contenidos, de los libros de textos, del uso de los espacios de recreo, de las actividades que se proponen, etc. Por ello, un grupo de alumnas investiga acerca de las barreras que se encuentran en su proceso de aprendizaje a nivel social, educativo como emocional. La principal barrera

1 Autoridades Educativas Locales en el sistema educativos del Reino Unido

es la escasa oportunidad de hablar y ser escuchadas en la escuela, mientras los alumnos, fruto de su modo de comunicación, centran la atención de los docentes, identifican que no tienen espacios propios. Así algunas de las propuestas que presentaron fueron: crear espacios donde poder hablar y ser escuchadas o grupos de apoyo y escucha entre ellas y con los adultos (Cruddas, 2001).

b) ¿Por qué algunos alumnos no tienen éxito en la escuela?

¿Por qué algunos alumnos no tienen éxito en la escuela? es la pregunta que la escuela Seacrest se ha hecho y cuya respuesta han encontrado al preguntar a alumnos cuyas calificaciones no habían sido satisfactorias. La premisa de la investigación era clara, debían hablar con sinceridad, porque sólo así se convertirían en una verdadera ayuda para que los profesores comprendiesen cómo pueden hacer de la escuela un lugar mejor para aprender. Cuando se les pidió a estos alumnos explicar por qué algunos estudiantes no tienen éxito en la escuela, arrojaron diferentes ideas, entre ellas, los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los alumnos de un mismo aula, las diferencias entre estos estilos de aprendizaje y los modos de enseñanza de los profesores o la necesidad de tener un mayor asesoramiento en algunos aspectos que ellos desconocen y sobre los que han de decidir (optativas, itinerarios, etc.). Si bien esta experiencia ayudó a los docentes a incorporar cambios en las clases, por ejemplo, incorporando mayor variedad de actividad con el fin de adecuarse a los diferentes estilos de aprendizaje, además aportó otros beneficios como que los docentes conocieran mejor las razones por las que los alumnos se rebelan en la escuela o romper falsas creencias (como que no se preocupan por su futuro) sobre estos alumnos al comprobar su implicación por mejorar su proceso de aprendizaje (Mittra, 2001; Raymond, 2001).

c) Cuando la música y el estilo de ropa marcan los grupos de trabajo

En los dos casos anteriores se presenta a un grupo de alumnos que se encuentran en situaciones de exclusión, no debo por menos que explicitar que este no es un requisito esencial. El caso de la siguiente escuela nos sitúa ante un grupo de alumnos de diferentes edades (7º, 8º, 9º, 10º Año) a los que se le preguntó acerca de qué significaba la escuela para ellos y cómo la valoraban en torno a: la relación con los profesores y entre los alumnos, sus perspectivas de futuro o las oportunidades de elegir que tienen. En esta ocasión, dos son las ideas centrales que se desarrollan: la primera, ligada al desagrado que produce en los alumnos la comparación con otros compañeros o hermanos, y la segunda, centrada en las relaciones entre los alumnos, donde se destacó

la existencia de subgrupos dentro de la escuela atendiendo al tipo de música que escuchan o a la ropa que llevan y como estas divisiones marcan los grupos de trabajo en el centro (Thomson & Gunter, 2006). Estas opiniones fueron el germen de un proyecto de mejora que intentó romper con esa división de los grupos creando redes de trabajo conjunto entre alumnos diferentes.

En un segundo territorio de desarrollo, el contexto aula, es donde quizás encontramos en mayor medida experiencias de participación y voz del alumnado. Hay que señalar que aquí se entiende el aula desde una concepción amplia, como el espacio físico o virtual donde puede producirse la acción de enseñar y aprender. Así por ejemplo, las nuevas plataformas de aprendizaje (Moodle, aulas virtuales, etc.) permiten trasladar el espacio físico al virtual, lo que abre numerosas posibilidades por ejemplo, no es necesaria la presencialidad, puede ser en diferido lo que permite a los alumnos elegir el momento en el que realizar cada actividad, aporta herramientas para favorecer el debate e incluso puede suponer una ayuda para el alumnado con sistemas de comunicación alternativos, con escasa fluidez oral o con dificultades para la expresión en público. Pero también supone desventajas, por ejemplo, para los alumnos que no tienen acceso a las nuevas tecnologías o que no las dominan. El desarrollo de las nuevas tecnologías puede favorecer el desarrollo de la democratización del poder al tiempo que forma ciudadanos para la sociedad globalizada (Rodríguez Romero, 2008). Las posibilidades de la virtualidad no se limitan al uso instrumental de las tecnologías educativas, sino que se amplía hasta estar hablando de una *“movilización de la sociedad para garantizar el derecho a la expresión, (...) a esfuerzos en la búsqueda de posibilidades para una gestión plenamente participativa y dialogal de los procesos comunicativos en los espacios educativos”* (Oliveira, 2009:204). El reto estará por tanto, en la posibilidad de alcanzar un espacio de encuentro entre docentes y alumnos, una plataforma discursiva en términos tecnológicos, donde se produzca una posibilidad real de comunicación y acción conjunta (Oliveira, 2009).

Además, esta concepción no sólo abre las posibilidades a espacios virtuales sino también a las prácticas de enseñanza-aprendizaje que no se ven limitadas al concepto clásico de un profesor y un grupo de alumnos, sino que se abre a prácticas donde conviven un grupo de profesores (tutor, especialistas o profesores de apoyo) con un mismo grupo de alumnos. Así el hecho de tener a diferentes docentes trabajando juntos ofrece la posibilidad de coordinar un proyecto común, lo cual otorga coherencia y continuidad a las experiencias de voz del alumnado, aunque también suponen

dificultades, trabajar docentes diferentes bajo una misma perspectiva, exigente y comprometida, puede generar conflictos en aquellos que no quieran comprometerse con el proyecto. A continuación, presento algunos ejemplos de prácticas de participación y voz del alumnado que tienen como territorio de desarrollo el aula:

a) Cuando los alumnos gestionan las normas del aula

Una de las experiencias más comunes en este territorio de desarrollo nos muestra a los alumnos de un aula como gestores de su convivencia, donde intercambian opiniones y toman decisiones relacionadas con el establecimiento de normas. Así al inicio de curso se reúnen para debatir y negociar las pautas de comportamiento que regirán su aula, de este modo, generándolas desde los principios democráticos de negociación y acuerdo compartido, todos se hacen responsables de su cumplimiento al entender plenamente el sentido que tienen para el buen funcionamiento del aula (Rojas et al., 2010; AA.VV CP La Navata, 2010).

b) Cuando los alumnos organizan el aula.

También pueden desarrollarse actividades dirigidas a organizar los espacios del aula, por ejemplo, los alumnos pueden responder a cuáles son los rincones, cómo se gestionan y distribuyen, cómo se colocan las mesas: si en grupo, en parejas, etc. De este modo, los alumnos comienzan a tomar decisiones en la gestión del aprendizaje que les llevará a ir adquiriendo cuotas más altas de participación hasta tomar decisiones en el currículum propiamente dicho, quizás uno de los espacios donde más resistencia hay a la voz del alumnado.

c) Nos organizamos como parejas de trabajo.

Del mismo modo, encontramos pequeños pasos en proyectos de colaboración entre alumnos bien estableciendo parejas de alumnos evaluadores o estableciendo como grupo para llevar a cabo una investigación. En el primer caso, los alumnos pueden convertirse en evaluadores de su propio aprendizaje o del de un compañero, revisando su trabajo e identificando dónde es necesaria ayuda para mejorar (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001). Mientras en el segundo ejemplo, los alumnos se establecen como grupo para investigar un tópico de interés para ellos (Fielding, 2003; Calvo, Haya, Rodríguez-Hoyos, 2010).

En un tercer territorio de desarrollo se encuentran las prácticas que ponen en marcha proyectos de voz del alumnado entre aulas diferentes, interaulas. Los proyectos que implican a diferentes docentes vemos como se amplían las posibilidades, así podemos encontrar aulas con diferentes profesores que trabajan conjuntamente; aulas

que comparten un mismo profesor que lidera la actividad; aulas de un mismo nivel o de diferente nivel, aulas de diferentes etapas educativas o ciclos, etc. Pero al tiempo que se amplían las posibilidades también lo hacen las dificultades ya que estas prácticas requieren de la coordinación de los adultos responsables y de una organización más compleja. E incluso, si hablamos de alumnos de etapas diferentes las prácticas han de gestionarse atendiendo a la necesidad de que todos los alumnos sean escuchados en igualdad y donde la aportación del alumno de menor edad tenga el mismo valor que el de mayor. Algunos ejemplos que encontramos son:

a) Los alumnos tutores

En las actividades que aquí encontramos los alumnos ayudan, apoyan o median con sus compañeros de la misma o de diferente edad, convirtiéndose así en alumnos tutores. Así podemos hablar de tutorías entre pares, apoyo escolar de alumnos que ayudan a los más pequeños con la lectura, por ejemplo, o simplemente de alumnos mayores que se convierten en compañeros de juego (Luna y Elorza, 2011).

b) Los alumnos diseñan propuestas de aprendizaje

Un grupo de alumnos de los cursos superiores de educación primaria que diseñan en parejas o tríos, un plan de actividades pensado para alumnos de menor edad cuyo objetivo principal es combinar actividades donde los alumnos se diviertan al tiempo que crear un espacio de aprendizaje. De los resultados de este proyecto, los maestros se vieron sorprendidos por la capacidad que tenían los alumnos de imaginar formas alternativas de aprendizaje, por ejemplo, diseñaron un sendero donde los alumnos tenían que pasar por los diferentes puntos del mismo y realizar las actividades allí propuestas (Peacock y Rudduck, 2004). Esta experiencia por tanto, no sólo supuso una actividad que los alumnos diseñaron y llevaron a la práctica, sino que ayudó a los docentes a plantearse nuevas estrategias de aprendizaje basándose en una nueva concepción de sus alumnos.

Un paso más en el territorio de desarrollo de la participación y voz de los alumnos son proyectos que implican al centro, puede ser a todo el centro o a una gran parte del mismo. Mientras que en la experiencia interaulas estamos hablando de un territorio de desarrollo limitado a unas pocas aulas del centro, dos o tres por ejemplo, en este caso, se extiende a un número considerado de aulas con el fin de que podemos hablar de una filosofía educativa basada en la participación que impregna la organización, política y gestión del centro.

a) *¿Qué tipo de escuela me gustaría?*

¿Qué tipo de escuela quieren los alumnos? En las ocasiones en las que alguna escuela les ha planteado esta pregunta ellos han respondido con afirmaciones tales como que: quieren una escuela bonita, con techos de cúpula de cristal, aulas ordenadas y paredes de colores. También piden una escuela cómoda (con sofás, pufs, cojines, persianas para el sol), una escuela segura; una escuela flexible (sin horarios rígidos ni tareas obligatorias, donde ellos puedan opinar y tomar decisiones); una escuela donde se aprenda mediante la experimentación y exploración; una escuela respetuosa, donde poder hablar libremente; una escuela sin paredes, para poder ir fuera de la escuela a aprender y, sobre todo, una escuela para todos (McIntyre y Peddar, 2001).

b) *Los alumnos invitan al centro a participar*

En esta misma línea encontramos la experiencia que nos cuenta Bragg (2007) de una escuela que trasladó a un grupo de alumnos la pregunta acerca de cómo podían mejorar su escuela. Éstos creyeron que los resultados podían ser más enriquecedores si colaboraba mayor número de personas, así que decidieron implicar a todo el centro para lo que, entre otras cosas, colocaron una caja de sugerencias en el hall donde, de forma anónima, podían depositar sus sugerencias. También realizaron grupos de discusión que ayudaron a aportar mayor información para el análisis posterior. Así con toda la información recabada, realizaron un análisis de la misma e hicieron públicas sus propuestas de mejora. Posteriormente, el proyecto dio un paso más, y se creó una revista para dar a conocer lo que la escuela estaba haciendo con el fin de conseguir involucrar a más gente (profesores, padres y alumnos) en el proceso. Entre las consecuencias del proyecto encontramos que los alumnos mejoraron en su aprendizaje pero además rompieron las reticencias iniciales de algunos docentes que no consideraban posible que los alumnos llevaran a cabo una investigación llegando a conseguir mejorar la comunicación profesor- alumno.

Lo interesante de estas, y otras, experiencias de voz del alumnado a nivel de centro es la capacidad que tienen de influir en la cultura del mismo, una experiencias aislada no construye una escuela democrática, pero estas de modo frecuente ayudan a que la escuela incorpore los principios de colegialidad radical, de responsabilidad compartida o de diálogo comprometido dentro de la cultura escolar.

De modo excepcional encontramos experiencias que ponen en relación a dos o más centros educativos (intercentros). Este tipo de participación es bastante escasa por las dificultades de coordinación y organización que requiere. Sin embargo, las nuevas

tecnologías pueden ayudar a que haya un incremento de estas experiencias al facilitar la comunicación y el encuentro en tiempo real (videoconferencias) o en diferido (a través del correo electrónico, los blog, etc.).

a) Los alumnos evalúan escuelas de otro país

El Learning School es un proyecto internacional que involucra a centros de siete países (Escocia, Alemania, Suecia, la República Checa, Sudáfrica, y Japón) que colaboran como una red para la mejora escolar. Es una experiencia en la que participan profesores, alumnos y responsables políticos, cuyo proceso de mejora se realiza de abajo hacia arriba, es decir, donde los procesos de mejora se inician en el centro o en el aula y logran impregnar las políticas educativas. Cada país selecciona uno o dos estudiantes para pasar un año visitando a cada uno de las escuelas restantes, con el fin de formar un grupo de alumnos investigadores de diferentes países. Estos alumnos se encargan de planificar la recogida de datos (por ejemplo, observar en las aulas o realizar entrevistas a los alumnos) para la evaluación de las escuelas miembro. Cada alumno recoge sus datos y extrae sus conclusiones, posteriormente se ponen en común con el fin de llegar a acuerdos para realizar el informe final sobre cada una de las escuelas (McIntyre y Peddar, 2001).

b) Cuando la voz del alumnado pone en relación diferentes escuelas

Las escuelas de hoy se enfrentan a continuas presiones: normativas que reducen su autonomía, la obligación de cumplir con los criterios de rendimiento, los costosos, y en ocasiones inservibles, papeleos administrativos o las evaluaciones externas, son algunos ejemplos. Estas presiones están teniendo un impacto directo sobre la consideración de cómo ha de ser la educación (Riley & Docking, 2004; Rudduck & Flutter, 2007). Las experiencias de voz del alumnado ayudan a romper con estas presiones y sitúan al docente, y al centro, en la posibilidad de poner en marcha nuevas formas de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A esto puedo contribuir el contacto entre diferentes escuelas donde se realizan buenas prácticas, así hay experiencias donde, alrededor de 50 escuelas que trabajan conjuntamente deciden consultar a sus alumnos acerca de los principales aspectos de la vida escolar. Para ello, se diseña un cuestionario que atiende a aspectos como las normas, la relación entre docente-alumnos, el trabajo, etc. De los resultados de estos cuestionarios, así como del intercambio entre escuelas, se crearon experiencias donde los alumnos mostraron interés por el aprendizaje al variar las formas de relacionarse y de aprender, al proponerles actividades donde debían tener un papel activo. Estas nuevas experiencias, no sólo

aumentaron las posibilidades de éxito escolar, sino que además transformaron las relaciones entre docentes y alumnos (Riley & Docking, 2004).

c) Mejorar la convivencia

Por su parte la Unity of Youth, es un proyecto que pone en relación a 5 escuelas que compartían su interés por encontrar soluciones a los conflictos y la violencia que estaban viviendo sus centros y sus barrios. El grupo que se ha formado de esta unión se caracteriza por tener alumnos que buscan hacer frente a las injusticias y construir alianzas entre alumnos de diferentes zonas. Para ello, diseñan tutorías, programas para después de la escuela, actividades de diversión, bibliotecas, etc. (Mitra, 2007).

La participación en la Comunidad es un territorio de desarrollo donde, si bien se van conociendo experiencias, éstas son más bien escasas. La participación de los alumnos en la comunidad, entendiéndola por su barrio, su ciudad, etc. es donde el alumno alcanza un alto grado de implicación requiere por parte de los responsables políticos y locales el reconocimiento de la voz del alumnado, algo que si es complejo en el ámbito educativo más en el político donde los intereses partidistas priman. Lo que la configura como uno de los niveles más difíciles de conseguir, quizás éste sea un punto donde debemos de realizar un esfuerzo y una verdadera apuesta de prácticas creativas.

a) Los alumnos presentan sus proyectos a políticos

Algunas escuelas de Inglaterra al inicio del curso escolar eligen a los alumnos que van a formar parte de lo que denominan el Comité de Gobierno. Este comité mantiene reuniones con gobernadores locales a quienes los alumnos presentan sus proyectos y propuestas de mejora acerca de su pueblo, ciudad, barrio, etc. (department for children, schools and families, 2008).

b) Los alumnos mejoran su ciudad

Si algo nos muestran nuestras ciudades es que su diseño muchas veces no está ligado a las necesidades reales de los niños, incluso los espacios que preferentemente están destinados a ellos. Sin embargo, los alumnos pueden participar en el diseño de los parques o espacios verdes, sobre cómo se desarrolla el cuidado del medio ambiente, la accesibilidad de la ciudad, la educación vial, el diseño de los pasos de cebra, la limpieza de la ciudad, las políticas de uso de los espacios de deporte, la creación de equipos de diferentes deportes, las actividades artísticas (teatro, poesía, cuentacuentos), etc. Así en un municipio de Salamanca la escuela dispone de un consejo infantil que se reúne con la alcaldesa para hacerle llegar las propuestas de mejora. Se trata, no de actividades para

hacer una ciudad mejor para la escuela o para los niños, sino de hacer mejor la ciudad para todos, pero con la ayuda de los niños y las niñas (Revilla, 2010).

A modo de resumen el siguiente cuadro recoge algunos de los temas abordados en cada uno de los diferentes niveles de actuación, los que aquí aparecen no son los únicos posibles ni existentes, son sólo una muestra del desarrollo que pueden tener estas experiencias.

Territorio de desarrollo	Ejemplos de tópicos abordados	Territorio de desarrollo	Ejemplos de tópicos abordados
1. Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de exclusión • Espacios de participación de las alumnas • Estilos de aprendizaje • Estilos de enseñanza • Significado presente y futuro de la escuela • Fracaso escolar • Relaciones entre los alumnos 	4. Centro	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de la escuela • Decoración • Crear revista de centro
2. Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos como co-evaluadores • Gestión de la convivencia • Normas del aula • Organización de los espacios • Currículum • Parejas de trabajo 	5. Intercentros	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar otras escuelas • Formas de relacionarse y aprender • Programas de tutoría • Actividades después de la escuela • Normas • Relaciones con los docentes
3. Interaulas	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos tutores • Apoyo al aprendizaje • Diseño de actividades de aprendizaje 	6. Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos arquitectónicos del pueblo • Parques • Pasos de cebras • Limpieza • Actividades artísticas

Cuadro2: Relación de temas y niveles de actuación7

b. Agrupación por objeto de mejora

Las escuelas democráticas se construyen desde la acción intencionada por diseñar estructuras y procesos democráticos al tiempo que por crear un currículum que aporte al alumnado, pero también al profesorado, la oportunidad de tener experiencias democráticas (Apple, 2005; Thomson, 2007). Por qué nos empeñamos en enseñar democracia en ámbitos no democráticos, hay aprendizajes que no pueden realizarse si no se han experimentado. Por ello, debemos de hacer un especial hincapié en las experiencias que ponen el foco de cambio en la construcción de escuelas más

democráticas. Así la segunda cuestión que me planteó en esta propuesta es ¿dónde situamos el foco de atención de los procesos de cambio?, es decir, ¿cuál es el objeto hacia el que se dirige la participación y voz del alumnado? ésta es quizás una de las más difíciles, si atendemos a la complejidad de la realidad educativa y las dificultades de dividirla en parcelas ya que en muchas ocasiones las experiencias integran varios objetivos al tiempo. Así, por ejemplo, en la asamblea se debate acerca del tópico que guiará la próxima investigación y de cómo nos vamos a organizar para desarrollarla, en este caso, estamos combinando dos territorios diferentes pero muy relacionados entre sí, el currículum y la organización y gestión del trabajo. Para poder comprender mejor a lo que hace referencia cada territorio los detallaré por separado. Para ello, partiré de la propuesta realizada por Fielding (2003; 2011) añadiéndola algunos matices: organización, gestión y política educativa; currículum; escuela y entorno; formación del profesorado.

Las prácticas referidas a la organización, gestión y política escolar se cuestionan las estructuras que gestionan la vida escolar, cómo mediamos en los procesos de convivencia y aprendizaje, cómo nos comunicamos, cómo administramos los recursos materiales y humanos o cómo se distribuyen las tareas, funciones y responsabilidades en la escuela. Si algo caracteriza, por tanto, a estas experiencias es la ruptura con el modo tradicional de entender el trabajo en las escuelas, a menudo jerárquico y rígido, controlado por adultos y donde los alumnos tienen un papel pasivo y apuestan por el derecho de los alumnos a participar de las decisiones de la escuela, en cuestiones como la gestión, o política de la escuela o de su aula (Apple, 2005; Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck & Flutter, 2007; Fielding, 2003; 2005; 2011). Así las escuelas comprometidas con la voz del alumnado cambian hacia modos de relacionarse más flexibles y dialógicos que impregna la vida diaria de los centros. Esta participación no debemos de confundirla con una “gestión del consentimiento” (Apple, 2005) de las decisiones que otros, normalmente adultos, ya han tomado. Sin lugar a dudas esto implica tomar decisiones en la gestión de las diferentes voces y de cómo se van a incorporar a la vida diaria del centro (Apple, 2005; Susinos, 2009; Fielding, 2001; 2011). Esta democratización de las estructuras aporta un aprendizaje acerca de las diferentes formas de participar que existen, al tiempo que permite desarrollar habilidades, aprender acerca de la justicia, el poder, la toma de decisiones conjunta, etc. (Apple, 2005; Thomson, 2007). Los siguientes ejemplos nos muestran cómo las mejoras son fruto de la interacción de todas las contribuciones individuales, donde el resultado final es la

combinación de las capacidades individuales de todos los que participan y donde el apoyo mutuo es el proceso habitual de trabajo (Prieto, 2001).

a) La convivencia y las relaciones: una de las claves del éxito o del fracaso escolar.

Si atendemos a las cifras de fracaso escolar de nuestro sistema educativo nos damos cuenta de que es necesario poner en marcha acciones que eviten que haya alumnos que vivan procesos de exclusión que los sitúa con escasas perspectivas de éxito escolar. Desde los movimientos de voz del alumnado se destaca cómo los alumnos que viven estos procesos de exclusión son los testigos expertos de excepción para conocer las posibles razones que les sitúan en ese lugar. Algunas ideas que suponen barreras para la inclusión están ligadas al descontento con su escuela, con los métodos tradicionales de enseñanza que convierten la experiencia escolar en una experiencia profundamente triste. Esto sitúa a los alumnos ante la idea de que la escuela no es un lugar donde aprender, donde crecer y poder ampliar las opciones de futuro, si no una imposición en un lugar que consideran hostil. Conocer estos, y otros sentimientos de los alumnos, ayuda a las escuelas a replantearse cómo se gestiona la convivencia y cómo es la relación, a veces de poco respeto, de algunos docentes con sus alumnos (Riley & Docking, 2004).

b) Los Consejos escolares

Si atendemos a la legislación vigente vemos como ésta canaliza la participación en la gestión del centro a través de los Consejos Escolares, sin embargo, encontramos centros que buscan la participación de los alumnos en espacios que no están legalmente establecidos. Estas experiencias son proyectos que requieren de un modelo no jerárquico que involucre a la mayor parte de las personas que habitualmente conviven en el centro. Un ejemplo que podemos encontrar con frecuencia a nivel de centro está asociado al Consejo escolar o junta de delegados de los centros. Muchas veces las decisiones que se les permite tomar a estos órganos son más bien limitadas a aspectos superficiales y de escaso impacto en el centro. Sin embargo, hay centros como el Hastingsbury, donde exploran nuevas formas de aumentar la participación y voz de los alumnos optan por ampliar las cuestiones que estos órganos pueden debatir hacia campos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Así, decidieron que grupos más pequeños del consejo se encargasen de poner en marcha pequeñas investigaciones, de modo que un sub-grupo, por ejemplo, decidió explorar qué hace que una lección sea una buena lección, para ello realizaron discusiones en grupos focales identificando algunos

factores comunes que posteriormente presentaron al personal de la escuela (Flutter, 2007).

c) La mejora de la escuela organizada desde el consejo escolar

La escuela Denbigh, que participa en el Student leadership projects, que se engloba en el proyecto más amplio denominado Specialist School and academic trust (Specialist School and academic trust, n.p.), posee un consejo de estudiantes que se erige como un espacio privilegiado de la organización y gestión de la vida del centro. Así desde él, nombran subcomités o grupos satélites que se encargan de conseguir que el trabajo del consejo llegue a más espacios del centro. Estos comités se encargan de organizar eventos o mejorar el entorno escolar, pero también de organizar y dirigir debates sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de grupos de discusión y realizan propuestas, como por ejemplo, proponer y colaborar en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje.

d) Qué podemos aprender de las experiencias de rechazo

Ligado a las políticas escolares encontramos cómo en sistema educativo inglés cuando se ha de producir el tránsito de la escuela primaria a la secundaria, lo alumnos deben seleccionar la escuela a la que quieren asistir. Esto no sólo sitúa a los alumnos en una competición por seleccionar escuela sino que lleva a algunos alumnos a vivir experiencias de rechazo, así vemos cómo las políticas escolares influyen en la motivación de los alumnos para continuar sus estudios. Encontramos profesores preocupados por esta situación que iniciaron un proyecto junto con sus alumnos con el fin de poder conocer si la situación de rechazo disminuye la motivación y la participación en su último año en la escuela primaria. Además, quisieron explorar cómo se habían negociado los ingresos en las escuelas secundarias, así como sus conocimientos y creencias acerca de la reputación de las buenas y malas escuelas en relación con su paso a la escuela secundaria (Urquhart, 2001).

e) ¿Es mi centro un espacio democrático?

Al inicio de este apartado hacía referencia al hecho de que las escuelas democráticas lo son si poseen, o al menos aún un empeño en conseguir, estructuras y procesos democráticos en el centro. Así en la experiencia siguiente, se muestra el interés de la escuela porque sus estructuras, relaciones, políticas, etc. caminen hacia experiencias de auténtica democracia, lo cual debía producir un aprendizaje de la misma en los alumnos. Sin embargo, cuando los alumnos- investigadores entrevistaron a sesenta y cuatro compañeros de dos escuelas encontraron que los alumnos no

comprendían qué es la democracia, pero que además la identificaban con valores y principios distorsionados. Toda esta información, les llevó a reorganizar la escuela y a poner en marcha espacios donde poder aprender en democracia, diseñaron talleres que abarcan: el sentido de la democracia, la participación, los derechos humanos, la libertad de expresión y la tolerancia. Estos talleres incluían una variedad de actividades como juegos, lectura individual de documentos relacionados con el tema, discusiones de grupo, etc. todos ellos con un denominador común debían de ser actividades flexibles y participativas (Prieto, 2001).

f) Los alumnos como mediadores

La convivencia escolar se ha situado entre los temas que más preocupa a los docentes. Algunos de los conflictos que surgen diariamente en las aulas son causados por la organización de la escuela, por las metodologías docentes o por el tipo de relaciones que se han establecido entre alumnos y docentes. Para poder dar una respuesta, las escuelas han dedicado mucho esfuerzo y energía velando por el cumplimiento de las normas, por el mantenimiento del orden, por hacerse respetar, por impartir castigos disciplinarios, es decir, por buscar fórmulas para controlar el comportamiento de sus alumnos haciendo uso, en ocasiones, de la autoridad y la sanción. En este contexto, la voz del alumnado puede ayudar a conocer las causas por las que se inicia un conflicto así como a mediar en la gestión y resolución del mismo. Los centros que lo han experimentado lo definen como una experiencia positiva donde se encuentran soluciones justas y consensuadas por las partes. La mediación intercultural, es un tipo de mediación que aparece como respuesta a los conflictos etiquetados como interculturales (Ortiz, 2006; Binaburo & Muñoz, 2007).

g) Los alumnos trazan su plan de futuro

Una mirada a cómo organizamos la vida escolar de los alumnos, especialmente de aquellos que consideramos inmaduros para ser autónomos nos lleva a pensar la cantidad de decisiones que tomamos sin preguntar a los alumnos su opinión. Fielding (2011) relata acerca del grupo de alumnos de entre 16 y 19 años con dificultades de aprendizaje severas. Estos alumnos organizan y dirigen la reunión donde presentan su trabajo a las personas invitadas a la reunión. Un trabajo que recoge aspectos de su vida (familia, amigos, aspiraciones, etc.) o sus aspiraciones. Una vez ellos lo exponen se abre un tiempo de debate donde decide el plan de acción que se va a seguir para poder conseguir los objetivos y aspiraciones que el alumno pretende. En este caso, los adultos invitados, familia y profesionales, se convierten en un apoyo para el alumno, al aportar

ideas y ayudarle en la presentación, pero donde él/ella sigue siendo el protagonista de las decisiones (Fielding, 2011).

h) Las escuelas democráticas de Hadera y Kfar-Saba.

Las escuelas de Hadera y Kfar-Saba, en Israel, son un ejemplo de escuelas democráticas, donde los alumnos participan en la gestión del centro a través del parlamento escolar. El Parlamento reúne a alumnos, profesores y padres y es un espacio donde todos tienen igualdad de voz y voto a la hora de tomar las decisiones sobre la vida del centro. Algunos de los temas que debaten son: la contratación de nuevos profesores, el presupuesto, la admisión de estudiantes, la aprobación de las actividades a realizar, etc. alguno de estos temas han de delegarse a comisiones para que sean más efectivos. Un ejemplo de las decisiones de es suspender las clases el día que 200 educadores de diferentes países les visitan con el fin de conocer su escuela. La suspensión estaba destinada a poder darles la bienvenida y a atenderles, hasta el punto de que dos alumnas de 15 años, que formaban parte de la comisión encargada del recibimiento, les hicieron de guías. Además poseen un Tribunal de Justicia que se encarga de aplicar las normas de convivencia a todos, desde el director del centro al alumno de menor edad (Freire, 2011).

Hasta ahora he señalado como el compromiso con la democracia lleva a las escuelas a diseñar estructuras, procesos y políticas escolares democráticas, pero estas han de ir acompañadas de un currículum democrático que ahonde en una educación entendida como un proceso para vivir la democracia y no como un camino para preparar para la democracia (Fielding, 2003; 2011; Apple, 2005; Thomson, 2007).

Las prácticas cuyo objeto es el currículum rompen con la tendencia de seleccionar una gran cantidad de información inconexa y descontextualizada, despojando a los alumnos del derecho a desarrollar temas complejos. La apuesta en este caso, es un currículum donde se negocian los objetivos, las actividades, los modos de evaluación (Thomson, 2007), es decir, una experiencia enriquecedora de participación activa que vaya más allá del aprendizaje académico (de la lectura, escritura y los números), que aglutina todas las acciones donde el profesorado y el alumnado tienen sus experiencias educativas (Bolívar, 1999, Zabalza, 2003). De este modo, las experiencias permitirán a los alumnos desarrollar preguntas críticas acerca del mundo y de lo que aprenden, o necesitan aprender de él, separándose de lo culturalmente dominante, de modo que todos los alumnos vean sus puntos de vista reflejados y expuestos a debate y además puedan conocer alternativas a las formas de entender y

hacer (Fielding, 2003; Apple, 2005; Rudduck & Flutter, 2007). De este modo, los alumnos se conviertan en actores de las decisiones que les afectan (Thomson, 2007) y las escuelas en espacios de encuentro y de aprendizaje mutuo (Zabalza, 2003). Obviamente esta postura tiene consecuencias, la principal de ellas el compromiso por escuchar, por compartir, por debatir, por cambiar, ya que “*la escuela es, con certeza, un espacio de encuentro. Los escolares se verán abocados a mantener contactos con personas, con objetos, con informaciones, con ideas, con normas, etc.*” (Zabalza, 2000:5). Así los docentes que apuestan por un currículum negociado consideran que se aprende mientras se comparte con otro, un “otro” con ideas y valores diferentes de los propios pero valiosos para el aprendizaje (Apple, 2005; Thomson, 2007; Susinos, 2009). A continuación presenté algunas experiencias que ponen el foco de atención en el currículum y sitúan como motor de cambio al alumnado:

a) Realizamos una exposición en nuestro museo

En Skipton High School, los estudiantes de humanidades tienen la posibilidad de elegir el tema sobre el que van a trabajar en clase y cuyo conocimiento van a compartir con sus compañeros de menor edad. Un ejemplo, es la actividad realizada por un grupo de alumnos cuyo objetivo es diseñar la exposición de un Museo, acerca de un tema que esté relacionado con los contenidos que están trabajando en el aula. Los alumnos deben recopilar diez objetos relacionados con el tópico elegido y diseñar la exposición en el museo, esto requiere: planificar una ruta alrededor de la misma para los visitantes, incluir una explicación de los objetos y otra acerca de cómo se relacionan con el tema que eligieron. Todo ello, precedido de un título sugerente que invite a la visita de la exposición (Specialist School and academic trust, np).

b) Mi plan de planificación de aprendizaje (PLP)

Proyectos donde los alumnos tienen un mayor protagonismo al poder tomar decisiones en relación al currículum, son los planes de planificación del aprendizaje (PLP). A través de estos planes se diseña cómo apoyar y mejorar los aprendizajes de los alumnos, siendo ellos mismos los que desarrollen las habilidades para planificar su trabajo. Los PLP se inician con un proceso de diálogo con el profesor donde se habla de los logros actuales y se diseñan los procesos de mejora necesarios para conseguir los objetivos propuestos. Además, a medida que avanza el curso se realizan reuniones periódicas para revisar los progresos realizados y las medidas concretas a tomar. Entre otras cosas, este proceso de planificación consigue motivar y aumentar la confianza en sí mismo, que los alumnos participen en la planificación de su propio aprendizaje y que

desarrollen habilidades de negociación y comunicación a través del diálogo con su profesor (Bullock & Wikeley, 2001).

c) Las tutorías académicas

El centro Regents Park está inmerso en el proyecto Assessment for learning Project (Specialist School and academic trust, np) un proyecto que sitúa la voz del alumnado en el centro de los cambios en los procesos de aprendizaje. En este centro los alumnos han sido formados para poder realizar tutorías académicas con sus compañeros de menor edad con el fin de que les apoyen en sus procesos de alfabetización. Los alumnos de los cursos superiores ayudan a los de cursos inferiores con la lectura y la escritura, entre otros aprendizajes básicos. Los de mayor edad identifican qué problemas tienen y piensan cómo pueden ayudarles, de modo que de forma conjunta fijan unos objetivos y marcan el camino para conseguirlos.

d) El instituto Central Park Este: un currículum democrático

El instituto Central Park Este ha diseñado una nueva forma de organizar y desarrollar el currículum de esta etapa en torno a 5 cuestiones que ayudarán a los alumnos a enfrentarse a cualquier situación nueva: ¿cómo sabes lo que sabes?, ¿de quién es el punto de vista desde el que se presenta esto? ¿Cómo se relaciona con otros? ¿Qué puede ocurrir si las cosas son diferentes? ¿Por qué es importante esto? Obviamente esta manera de entender el currículum ha generado cambios en el modo en el que se gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así el currículum común se organiza en torno a campos y cada uno se centra en un tema, se han tomado decisiones en relación a las de horas de clase tradicionales o al número de alumnos en las mismas. De este modo, el aprendizaje se centra en adquirir las competencias necesarias para aprender a aprender, razonar y poder investigar temas complejos. Esta nueva forma de comprender el currículum ha de llevar también una nueva forma de entender la evaluación de ese proceso por ello, al final de su escolarización han de exponer el trabajo realizado en torno a 14 historiales de evaluación ante un comité de graduación formado por: dos profesores, un alumno y un adulto elegido por el alumno que expone. La exposición ha de ser el resultado de su trabajo en cursos, seminarios, prácticas o intereses personales de sus últimos años de escolarización, además de optar por un trabajo individual o que forme parte de un trabajo más amplio con un grupo de compañeros, aunque la presentación era personal. En este momento, los alumnos tienen total autonomía y libertad para decidir cómo lo va a presentar, de este modo se abren infinitas posibilidades, tantas como alumnos hay. Esto no sólo da muestra las altas

expectativas que tienen sobre sus alumnos sino que los sitúa ante una experiencia que requerirá de toda su implicación y responsabilidad, es decir, un papel activo por parte de quien aprende. Si bien este proceso de aprendizaje necesita de un trabajo autónomo y responsable por parte del alumno, esto no quiere decir que sea en la soledad, sino con el apoyo de los docentes que se convierten en guías de sus procesos de aprendizaje (Apple, 2005).

e) Un menú de posibilidades

La escuela de Hadera nos muestra experiencias de un currículum democrático. Así un grupo de cuatro adultos y cuatro alumnos se encarga de elaborar el plan de trabajo que se debate y se aprueba en el Parlamento. De este modo, la programación ofrece un amplio marco de actividades, dirigidas por los docentes pero también por los alumnos como un curso de mitología que imparten dos chicas de 13 años. Cada alumno debe decidir al inicio de curso a que talleres va a acudir pero siempre con la libertad de poder cambiar si no cumple con sus expectativas. Poco a poco los alumnos van eligiendo y tomando decisiones que contribuyen a desarrollar su sentido de la responsabilidad (Freire, 2011).

Hasta ahora he recogido algunas experiencias que responden a propuestas de mejora en relación a la organización, gestión y política escolar y por otro lado, al currículum. También encontramos como territorio de desarrollo la escuela y su entorno. Un espacio de encuentro y articulación tanto dentro de la escuela (por ejemplo, el patio), como saltando el muro de la misma con su ciudad, su pueblo, su barrio o algún recurso del mismo (un museo, el equipo de bomberos, un comercio, etc.) (Flutter, 2006; CP.La Navata, 2010; Revilla, 2010).

a) Cómo disfrutar del espacio de recreo

En este ámbito encontramos experiencias donde la propuesta de mejora versa sobre la introducción de cambios en el patio. La zona de recreo es uno de los espacios que los alumnos consideran propios y por tanto las propuestas de mejora en este ámbito surgen desde el primer momento. Los alumnos comenzaron una investigación acerca de cómo les gustaría que fuese y decidieron diseñarlo por áreas. Además en el proceso de investigación intentaron vincular los conocimientos que fueron generando con las áreas curriculares. La investigación concluyó con la organización de juegos donde los alumnos dirigían actividades como la construcción de campamento, redecorar el paisaje, foso de lodo o un espacio donde hacer una escultura natural (Pupils at Wheatcroft primary school, 2001; Fielding, 2003; Bragg, 2007).

b) Mi escuela es el bosque

Quizás el siguiente ejemplo es uno de los que reflejan una de relación entre el entorno y la escuela más fuertes. Así la escuela infantil escocesa, con niños y niñas de 2 a 6 años, se traslada al bosque, donde un viejo plátano preside las reuniones de estos alumnos. Los alumnos y sus docentes han de caminar desde su punto de encuentro en el centro comunitario de la aldea de Lethan hasta dicho claro del bosque, un lugar que les ofrece muchas posibilidades de acción. Así la escuela se convierte en nómada, por unas 20 áreas, para responder a las necesidades e intereses de los alumnos. Allí cada alumno selecciona la actividad que prefiere haciendo uso de los recursos que la naturaleza le dan, así por ejemplo, un niño con dos palos hace el movimiento de remar, como si se encontrase en una barca, poco a poco algunos alumnos más se unen. La actividad va cambiando según las necesidades de los alumnos, así cuando incorporan piedras y palos, la actividad incorpora la actividad de pescar (Freire, 2010).

c) Participo del diseño de mi ciudad

Para que se produzcan experiencias donde los alumnos participan en su ciudad o pueblo se requiere una implicación de las estructuras y personas políticas que dirigen estos espacios. Esto es quizás una de las señas de identidad de la siguiente experiencia donde la alcaldesa se puso en contacto con los profesores de un grupo de Renovación pedagógica (Acción Educativa) para poder poner en marcha una ciudad donde los alumnos tengan su espacio de participación. Así el ayuntamiento y el centro público Piedra de Arte, deciden poner en marcha un proyecto conjunto a través de la creación de un consejo de alumnos de 3º a 6º de Primaria y una persona del ayuntamiento, entre los temas que se tratan en él están: igualdad, derechos humanos y medio ambiente. Este consejo se convierte en el espacio donde los alumnos llevan las propuestas, se debaten y se toman decisiones, algunas de las iniciativas que propusieron están relacionado con: parques, areneros, riego por goteo, más semáforos, o con un pueblo limpio, etc. Todas ellas tienen como objetivo mejorar Villamayor, su aldea, lo que hace que los alumnos se involucren en mayor medida, lo que afianza una relación cada vez más consolidada y con mayores posibilidades (Revilla, 2010).

De modo trasversal a los territorios anteriores surge el cambio y mejora docente, desde la voz del alumnado surgen nuevos contextos donde repensar el papel docente. Pero también este puede ser un territorio con entidad propia, donde los alumnos lideren proceso de mejora cuyo ámbito sea la mejora docente. De este modo, el conocimiento pedagógico se construye de manera local e internamente diseñados, con los agentes que

implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los docentes y los alumnos. Esto constituye una nueva cultura formativa donde la voz del alumnado se convierte en un medio de mejora de la actividad docente, una oportunidad para el aprendizaje a partir del análisis reflexivo de su práctica (Rudduck & Flutter, 2007). Una mejora docente basada en el diálogo sincero y comprometido que produce en el docente un proceso de cuestionamiento y cambio que le impulsa a pensar de una forma nueva de ser maestro. Así lo manifiesta una docente: *sinceramente, creo que, en esencia, todavía estamos arañando la superficie en términos de dónde la participación del alumnado puede realmente llegar. No hay duda de que, sin un enfoque más estructurado y coherente la participación de los estudiantes en todos los niveles, estaremos, como educadores, perdiendo una gran variedad de datos rica e importante en términos de nuestro propio aprendizaje profesional (Raymond, 2001:61).*

Algunos proyectos que escuchan la voz del alumnado muestran el proceso de aprendizaje que han tenido los docentes de reflexión y cambio de su práctica.

a) *¿Cómo es un buen docente y cómo me siento yo como alumno?*

En la misma línea que la anterior experiencia de procesos de mejora en la metodología docente, Bragg (2007) nos relata un proceso de mejora iniciado en una de las escuelas dirigido a realizar cambios en la forma de trabajar de los docentes. Los alumnos investigaron acerca las características del profesor que consideraban un buen docente que les iba a ayudar en su aprendizaje. Luego las unieron, logrando construir categorías, y seleccionando aquellas en las que todos estaban de acuerdo. Otro grupo de alumnos que también estaban interesados por las cualidades de un buen profesor, llegaron a la conclusión de que estos deben reunir las siguientes características: que explique lo que no se entiende, entusiastas, accesibles, expertos en su asignatura, que no humillen, que no sean sarcásticos con las dificultades de los alumnos, que sean sensibles a estas dificultades, que no comparen a los alumnos entre sí, etc. (Rudduck, 2007). Estas experiencias (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Bragg, 2007; Rudduck, 2007) muestran cómo en las interacciones que, en el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen, van configurando la idea de cómo ha de ser un profesor. Del mismo modo, que en las interacciones en la escuela se configura cómo ha de ser un docente también cada alumno dibuja una imagen de sí mismo como estudiante. Así en una escuela donde se les pidió que se dibujen a sí mismos como aprendices, llamó la atención cómo uno de ellos se dibujó con un peso de diez toneladas encima de la cabeza y al ser preguntado el alumno dijo que sentía que podía caérsele

encima en cualquier momento mientras estaba en la escuela. Esta actividad no hizo sino descubrir cómo es su experiencia en el centro y puede señalar vías de mejora (Bragg, 2007).

b) Cómo se aprende y se enseña ciencia

La Exmouth Community College es una de las más grandes escuelas comprensivas en el Reino Unido. El director del centro, profesor del departamento de ciencias, decidió poner en marcha un proyecto con el fin de conocer el punto de vista de los alumnos acerca de cómo se está enseñando la ciencia. Así les planteo un cuestionario donde les hizo algunas preguntas a los alumnos que se encontraban en su Año11 (sistema educativo inglés) acerca del interés por las ciencias sobre otras materias, su percepción acerca de la importancia para la vida o si hay diferencias entre las actitudes de los niños y niñas hacia la ciencia. En líneas generales les ayudo a conocer que era una materia valorada por los alumnos pero cabe destacar como los alumnos expresaron que mientras la mayoría de las chicas preferían trabajar en grupo los chicos preferían solos o en parejas. Además se evaluó un proyecto puesto en marcha donde los alumnos mostraron su agrado al trabajo autónomo, bajo la guía del profesor, incluso supuso un aliciente para los alumnos que presentaban más dificultades en esta área (Flutter, 2007b).

c) ¿Cómo ha de ser una buena lección?

Los alumnos de esta etapa ya ha tienen una historia escolar, han pasado por diferentes aulas, con docentes distintos y se han formado una idea de cómo puede ser una buena lección. Así un grupo de alumnos decide desarrollar un proceso de investigación con el fin de concluir cuáles son las características que ha de tener una buena lección. Para poder recoger la información, los alumnos diseñaron cuestionarios, llevaron a cabo entrevistas a profesores y estudiantes y realizaron observaciones en el aula de las lecciones que impartían en ese momento sus profesores. Tras recoger los datos y analizarlos redactaron un informe que presentaron en la asamblea y encontraron que los profesores manifestaban, en acuerdo con algunos alumnos, que el éxito o no de una lección está relacionada con la actitud del alumnado, con la motivación, participación, etc. (Fielding, 2003).

d) Ampliando el conocimiento acerca de los métodos de enseñanza

Las experiencias donde los alumnos participan permiten comprender cómo éstos responden a los diferentes enfoques de enseñanza de sus profesores, cuál es su opinión en relación a los materiales, en que ámbitos creen que necesitan trabajar más, cómo es

un buen profesor o una buena lección (Fielding, 2003). Así escuelas que se decidieron a dar voz a los alumnos que vivían procesos de exclusión lograron ampliar su conocimientos acerca de los métodos de enseñanza. Los alumnos que habían entrado en dinámicas de malos comportamientos y absentismo escolar se convirtieron en los informantes-clave para el reconocimiento de las diversas formas en que aprenden los niños o como en ocasiones este aprendizaje es fragmentado (Riley & Docking, 2004).

A modo de resumen el siguiente cuadro recoge algunos de los temas donde se les ha dado voz a los alumnos según el objeto de mejora, los que aquí aparecen no son los únicos posibles ni existentes, son sólo una muestra de algunas experiencias.

Ámbito de participación	Ejemplos de tópicos abordados	Ámbito de participación	Ejemplos de tópicos abordados
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> • Tópico de trabajo • Cómo exponer el trabajo • Plan de planificación de aprendizaje (PLP) • Evaluación de los PLP • Tutorías académicas entre alumnos • Apoyo escolar entre alumnos • Aprendizajes fragmentados vs globalizados • Nueva organización del currículum y del proceso de e-a (historiales de evaluación) • Diseño y desarrollo de un menú de actividades 	Escuela y entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de recreo • Organización de actividades • Traslado de la escuela al bosque • Diseño de la ciudad • Necesidad de semáforos • Limpieza del pueblo • Parques y areneros • Riego por goteo
Organización, gestión y política escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de exclusión • Experiencia escolar • Comisiones de consejos escolares: <ul style="list-style-type: none"> ○ Procesos de enseñanza-aprendizaje ○ Relaciones docente-alumno ○ Entornos virtuales • Consejo escolar • Gestión de la convivencia y mediación escolar • Elección de la escuela secundaria • Cómo es una escuela secundaria • La Democracia en la escuela • Motivación frente al rechazo • Organizar el Plan de formación del próximo año • Admisión de nuevo profesorado y alumnado • Organizar eventos 	Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Buena lección • Buen docente • Enseñanza y el aprendizaje de las ciencias • Diferencias entre chicos y chicas en las ciencias • Estilos de aprendizaje • Aprendizaje fragmentado

Cuadro 3: Relación de temas y ámbito de la mejora

c. Agrupación por nivel educativo.

En el desarrollo de esta propuesta de organización de las experiencias de voz del alumnado aparece una pregunta: ¿en qué niveles educativos se desarrollan las experiencias? El fin de esta agrupación no es aportar una clasificación de los niveles educativos, pues ya está definida en la legislación, sino que su interés surge de la riqueza de información que podemos extraer de su análisis, así la pregunta quizás deba traducirse en ¿cuáles son los niveles educativos en los que no se desarrollan prácticas de voz del alumnado? y ¿cuáles son las causas de que no se produzcan? Las posibles causas son múltiples y seguramente sea la intersección de varias de ellas, y además pueden ser diferentes dependiendo de la etapa educativa. Así de modo general se puede señalar que una ausencia de prácticas en las etapas iniciales (educación infantil, sobre todo), se puede deber a una visión deficitaria del alumnado, donde éste no tiene la madurez o conocimientos necesarios para aportar ideas a los procesos de mejora, opinar sobre los modos de interacción docente-alumno o el tipo de actividades de aprendizaje.

Si nos situamos en las etapas educativas superiores las explicaciones pueden moverse entre la falta de tiempo; la presión de las etapas superiores, de las pruebas de acceso a la universidad o de las evaluaciones externas; una formación inicial de los profesores donde pesa más los conocimientos acerca de su disciplina (matemáticas, química, historia, etc.) que los saberes pedagógicos o una cultura escolar muy disciplinar. Si bien no es este el momento de profundizar en estas ideas, tenerlas presentes nos puede ayudar a comprender qué aspectos facilitan y cuáles entorpecen el desarrollo de prácticas de voz del alumnado. A continuación presento algunos ejemplos de prácticas de participación y voz del alumnado en distintas etapas educativas que pueden ayudar a replantearnos algunas de las ideas señaladas anteriormente.

La educación infantil en España va desde los 0 a los 6 años y se ordena en dos ciclos (el primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis). En esta etapa las prácticas de participación y de voz del alumnado son escasas, puede deberse a la idea de que no pueden participar en los procesos de mejora porque no tienen la madurez emocional ni psicológica para discutir acerca de la comunidad escolar (Cruddas, 2001; Lindley, Brinkhuis & Verhaou, 2011; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Quizás un análisis más profundo nos muestre que no son los alumnos los que no pueden participar sino que hemos construido un modelo de escuela para que “no puedan”. Así las estructuras y configuraciones escolares se erigen como barreras que limitan la participación ya que no están pensadas que estos alumnos puedan expresarse

o tomar decisiones, sino que están diseñadas para que lo hagan adultos. Sin embargo, las experiencias en esta etapa educativa nos muestran como los alumnos de menor edad pueden expresar opiniones y llevar a cabo acciones valiosas (Susinos, 2009; Calvo, Haya, Rodríguez-Hoyos, 2010; Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011), por lo que la edad no debe de ser un obstáculo para promover sistemas de participación.

a) Incorporando actividades a la vida del aula

En un aula de 5 años de un centro de educación infantil y primaria de Cantabria, los alumnos tomaron el papel de co-diseñadores de la propuesta de mejora, más concretamente de las actividades que querían incorporar a su vida de aula. Se crearon diferentes grupos que se encargaron de liderar el diseño y desarrollo de diferentes actividades: inventar un cuento con marionetas, realizar el juego de las sillas, elaborar un mural acerca de la primavera y realizar carreras de relevos (Calvo, Haya y Rodríguez-Hoyos, 2010). Así en cada uno de los grupos, los alumnos debieron de negociar y decidir qué actividad iban a desarrollar, cómo lo iban a hacer, qué espacios o recursos necesitan, cómo la iban a llevar a cabo, etc., todo un proceso de diseño y desarrollo donde ellos eran los protagonistas.

b) ¿Qué características tiene un buen docente de educación infantil?

En la misma línea está el trabajo que narra Fielding (2003), donde los alumnos de menor edad debaten acerca de cómo ha de ser un buen docente. El interés por este tema surgió en la conversación de la asamblea del aula. Para poder organizarse mejor, y con el fin de que todos pudieran participar, se dividieron en grupos donde debatían las cualidades que ha de tener un buen docente. Más tarde las ponen en común, y elaboran una lista con estas cualidades. Posteriormente, recogieron la información a través de observaciones de las clases de sus profesores para compararlas con las características de la lista de cualidades (Fielding, 2003).

La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se realizan entre los seis y los doce años. Es posible encontrar un mayor número de experiencias en esta etapa ya que confluyen algunas características que favorecen estos procesos: una menor presión, sobre todo en los primeros cursos para conseguir determinados logros académicos o una formación de los maestros, más pedagógica que la de los profesores de educación secundaria ya que los maestros durante tres años se forman para serlo mientras que los profesores de secundaria tienen una amplia formación de su disciplina y muy breve (apenas una año) de formación pedagógica. Sin embargo, también es cierto que esta etapa cada vez está compartiendo

más características con etapas superiores que suponen un obstáculo a la capacidad de autonomía del docente y que por lo tanto, limita su campo de acción para desarrollar prácticas de voz del alumnado, por ejemplo: aumenta la presión de los aprendizajes, así en el primer ciclo (1º y 2º de educación primaria) los alumnos han de haber completado el proceso de aprendizaje de la lectura; el excesivo número de expertos, en ocasiones, pasan de tener un profesor tutor en infantil a tener 4 ó 5 (el de música, inglés, educación física, plástica, el tutor, etc.); o la presencia de evaluaciones externas así en el último curso los alumnos españoles realizan la prueba de diagnóstico para conocer su nivel de competencias escolares. Aún así hay docentes y centros que comprenden que escuchar la voz de sus alumnos es un elemento clave de su proceso de aprendizaje.

a) Mi profesor me pide opinión

También podemos encontrar experiencias donde la propuesta no parte de los alumnos, sino que el proceso de mejora se inicia por los docentes intentando dar respuesta a alguna de sus preocupaciones. Sin embargo, los adultos entienden que el proceso se enriquece con la participación de los alumnos y por ello, aunque los profesores lideren, se pide la colaboración voluntaria de los alumnos. Así de forma conjunta profesores y alumnos pueden, por ejemplo, evaluar nuevos enfoques de enseñanza que los docentes están poniendo en marcha. El papel de los alumnos pasa por la colaboración al dirigir los grupos de discusión con el resto de alumnos o en las observaciones de las lecciones en las que los profesores introducen las nuevas actividades de enseñanza (Fielding, 2003).

b) Alumnos evaluadores

También en esta etapa encontramos experiencias dirigidas a la evaluación del trabajo de los alumnos. Así hay centros que ayudan a los alumnos a convertirse en evaluadores de los trabajos de sus compañeros. Desde el aula, desarrollan estrategias de trabajo en parejas de alumnos, donde éstos se apoyan entre sí en el proceso de aprendizaje y se ayudan con la revisión del trabajo (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001).

En una etapa superior encontramos la educación secundaria que se encuentra dividida en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. La etapa de educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos entre los doce y los dieciséis años. Esta etapa tiene como fin dar una formación completa a los ciudadanos, entre otras cosas, prepararlos para poder participar en la sociedad. Sin embargo, esto se olvida en ocasiones tras una formación inicial de los profesores donde pesa más los

conocimientos acerca de su disciplina (matemáticas, química, historia, etc.) que los saberes pedagógicos, lo que beneficia a un espectro demasiado amplio de contenidos frente a una formación integral de ciudadanos. Además, en estas etapas se produce el encuentro de profesionales con diferente formación inicial (no hay que olvidar que aún hoy en algunos institutos conviven los profesores del antiguo bachiller, los maestros de los últimos cursos de la EGB (7º y 8º) y los profesores de formación profesional) y también diferentes concepciones de entender la educación lo que genera una amplia variedad de culturas profesionales, es decir, una amplia gama de “*prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres (...) en un contexto y en un tiempo dado*” (Santos Guerra, 2004:115). De este modo, podemos encontrarnos profesores que entienden su labor centrándose en la tarea, es decir, donde los contenidos priman, y profesores que se centran en el alumno, donde estos se sitúan en el centro del aprendizaje. Además de la existencia de culturas, y subculturas, hay otro elemento que influye en esta etapa: las evaluaciones, externas o internas. Si bien éstas han de tener como objetivo la mejora del sistema, en ocasiones, no hacen sino que limitar dicha mejora, lo que debe llevarnos a plantear la necesidad, y utilidad, de las mismas.

No hay por menos que señalar que en esta etapa de educación obligatoria, se incluyen dos modalidades que separan a los alumnos del proceso educativo ordinario: los Programa de Diversificación y los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La vía de diversificación está destinada a alumnos que hayan encontrado dificultades para alcanzar los objetivos y competencias básicas cursando la vía ordinaria. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial están destinados a jóvenes, mayores de 16 años, que no han obtenido el graduado. En estas dos etapas, además de las dificultades para la participación y voz del alumnado propias de la educación secundaria que antes se ha señalado, se une un imaginario de “alumno con problemas”. Una idea que sitúa las dificultades en el propio individuo sin cuestionarse qué aspectos organizativos y curriculares pueden estar influyendo. Desde esta mirada negativa, la participación se les niega por considerar que no tienen las competencias suficientes para aportar propuestas de mejora, aunque la mayor parte de su vida hayan transcurrido en el interior de la escuela y conozcan de manera biográfica las barreras que se despliegan para que no todos los alumnos tengan éxito. En este contexto, que a priori puede parecer negativo para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado, podemos encontrar algunos ejemplos:

a) *Parlamento de la juventud del Reino Unido*

La UKYP (Parlamento de la juventud del Reino Unido) es una agrupación dirigida por jóvenes para jóvenes que ofrece oportunidades para lograr el cambio social a través de su trabajo y sus opiniones (Uk youth parliament, n.p). El Parlamento cuenta con unos 600 alumnos-diputados con edades entre los 11 y los 18 años. Los alumnos lideran los eventos y proyectos, campañas y cualquier acción que pueda influir en las cuestiones que interesan a los jóvenes, por ejemplo, la reducción de los gastos de autobús, la mejora de la educación política o la supresión de las tasas de matrícula universitaria.

b) Buscando un espacio a las voces femeninas

Otro ejemplo de participación y voz del alumnado en la etapa de secundaria, lo encontramos en el grupo de trabajo que formaron unas alumnas que sentían que su voz femenina no era escuchada en el centro. Así juntas, reflexionaron y evaluaron: las prácticas del centro; lo que necesitan para aprender y cómo querían que sus escuelas cambiasen. Algunos temas que trabajaron fueron: los estereotipos de los libros de texto, temas de salud, la falta de oportunidades de expresión en oposición a las de sus compañeros varones, los problemas en las relaciones con amigos o adultos, etc. Tras trabajar con estos tópicos llegaron a realizar una serie de propuestas que trasladaron al centro, por ejemplo, propusieron crear sistemas de apoyo, y en especial, conseguir un espacio personal en la vida del centro (curricular, material y psicológico) donde ellas se vieran identificadas (Crudadas, 2001; Fielding, 2011).

c) Superando nuestras propias barreras

Una idea que nos asalta cuando pensamos en las dificultades que pueden encontrarse los proyectos de voz del alumnado en esta etapa, nos lleva a imaginarnos a docentes que presentan reticencias por el miedo a ser juzgado o de las ideas “deficitarias” que sobre el alumnado poseen. Pero, algunas de las experiencias nos muestran que también han de vencer las barreras los propios alumnos, así se han de dedicar esfuerzos a romper los estereotipos y las reticencias de los profesionales de la educación. Silva (2001) nos narra las dificultades que un grupo de alumnos debieron resolver cuando iniciaron un proyecto que intenta hacer de su escuela un lugar más inclusivo. Y si bien durante la experiencia tuvieron que dedicar tiempo en cambiar la organización y la política de su escuela para conseguir una mayor inclusión, algunos de los problemas ocurrieron dentro de su propio grupo para llegar a acuerdos personas muy diferentes, para romper con estereotipos, para valorar las propuestas de todos los alumnos, etc. (Silva, 2001).

En la educación secundaria postobligatoria las prácticas de participación que encontramos son muy reducidas. Al igual que la anterior etapa se encuentra envuelta en continuas presiones, en el caso de bachiller por la prueba de acceso a la Universidad o en el caso de los ciclos formativos o las enseñanzas profesionales por la exigencia de responder a los demandas del mercado laboral. Algunas de las prácticas que encontramos están ligadas a la aplicación de las nuevas tecnologías como medio de desarrollo del currículum, pero otras experiencias pueden llevar a los alumnos a investigar acerca de: los requisitos que solicitan las empresas y su relación con las competencias de los estudios que te dan acceso a dicho trabajo, acerca de nuevas formas de evaluación, cómo aumentar el trabajo grupal en esta etapa, etc.

a) Cuando las expectativas de alumnos y docentes no coinciden

Un ejemplo de lo que aquí relatamos, lo encontramos en la experiencia que vivió Bragg (2001) en un curso de Ciencias de la Información en la etapa de bachillerato. Bragg nos narra una historia similar a la que muchos docentes pueden contar al hablar del diseño de su asignatura: todos los años, al comienzo del curso, los docentes diseñan con entusiasmo la asignatura, comienzan imaginando las potencialidades de la misma. En este caso, se plantea ofrecer a los alumnos instrumentos de análisis crítico de las ideologías dominantes de los medios de comunicación. Sin embargo, este entusiasmo se transformó al iniciar las clases, cuando éstas no transcurrían con la armonía esperada. Así al final del curso, decidió realizar una evaluación de la asignatura donde preguntó a los alumnos acerca del trabajo realizado, de los recursos y materiales, y de las actividades que se podrían mejorar. Al escuchar a sus alumnos descubrió que estos sentían que ella censuraba sus gustos al intentar desentrañar lo que se escondía detrás de sus películas favoritas o que las bajas puntuaciones a sus trabajos eran una forma de imponer su punto de vista. Esto le llevo a replantear sus clases y decidir que debía potenciar más los debates y disminuir el número de clases en los que los alumnos debían de tomar notas (Bragg, 2001). Quizás este es un ejemplo directo de cómo los profesores pueden aprender de la escucha sincera a sus alumnos.

La Universidad, por su carácter ligado a la investigación e innovación puede ser una etapa donde aparezcan propuestas de participación, por ejemplo, ligadas a el diseño del período de prácticas que han de realizar en todas las carreras con el nuevo plan de estudios; las posibilidades que ofrece la evaluación formativa; la puesta en práctica de pequeñas investigaciones; las posibilidades de la tutoría entre iguales donde alumnos de los últimos años de carrera ayuden a los recién incorporados a desenvolverse por la

facultad y la biblioteca; la participación en organizaciones establecidas (como puede ser la delegación de alumnos, los consejos de departamento o las comisiones de calidad); o participar en los procesos de evaluación del profesorado establecidos en la facultad o en el desarrollo de medios más efectivos, etc.

a) Evaluando un plan piloto en la Universidad de Murcia

En los últimos años la universidad ha vivido un proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esto ha supuesto la puesta en marcha de cursos pilotos e innovaciones en las diferentes titulaciones como antesala a la plena implantación del EEES. Como ejemplo vinculado a la participación del alumnado, recogeré la experiencia de la titulación de pedagogía de la Universidad de Murcia en el curso 2008/2009. En dicha titulación se puso en marcha un plan piloto que a su término se quiso evaluar. El objetivo de dicha evaluación era conocer los puntos fuertes y débiles de la experiencia innovadora de las asignaturas del primer curso, para lo cual diseñamos cuestionarios para pasarlos a docentes y alumnos. Así los alumnos se convirtieron en una fuente de datos esencial para conocer qué aspectos debían mejorar en los años sucesivos.

b) ¿Cómo seleccionamos y organizamos las competencias de un profesional de la educación?

La Red- CGC Dewey es un proyecto que tiene como idea la posibilidad de ofrecer asignaturas que son compartidas por diferentes titulaciones del ámbito de la educación, con el fin de que la comunidad educativa universitaria pueda delimitar los contenidos y la estructura de la misma es decir, sitúa a la comunidad universitaria como una comunidad que aprende. En este caso, profesores, alumnos y ex alumnos participan en este proceso colaborativo de creación conjunta a través de las posibilidades que ofrecen las comunidades virtuales. De este modo, docentes y alumnos construyen la asignatura tomando decisiones en relación a los contenidos, a la organización y los aspectos metodológicos. La participación en la red facilita la negociación de todos los implicados, además de facilitar que el debate mantenido se pueda conservar y repasar si la situación lo requiere (Navarro & Iglesias, 2010).

A modo de resumen el siguiente cuadro recoge algunos de los temas donde se les ha dado voz a los alumnos según la etapa educativa donde se desarrolla, los que aquí aparecen no son los únicos posibles ni existentes, son sólo una muestra de algunas experiencias.

Nivel educativo	Ejemplos de tópicos abordados	Nivel educativo	Ejemplos de tópicos abordados
Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Vida del aula • Diseño y desarrollo de actividades • Buen docente de educación infantil 	Educación Secundaria obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios sociales • Eventos, proyectos y campañas • Espacios para la voz femenina • Estereotipos libro de texto • Estereotipos de los alumnos sobre otros alumnos
Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación nuevos enfoques de enseñanza • Alumno como co-evaluador 	Ed.Secundaria post-obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de los alumnos • Expectativas de los profesores
Universidad			<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de un Plan piloto de adaptación al EEES • Competencias de los profesionales de la educación.

Cuadro 4: Relación de temas y nivel educativo

d. Agrupación por el formato de la información

Antes de entrar a hablar acerca del protagonismo del alumnado debemos de dar respuesta a otra cuestión ¿cuál es el formato o medio de recogida de la voz de los alumnos? y quizás también ¿el formato/medio elegido permite recoger la voz de todos los alumnos? El desarrollo de métodos de investigación participativos ha dado lugar a un conjunto de técnicas que se caracterizan por reconocer el valor de la información privilegiada y única que pueden ofrecer las personas que han vivido una experiencia vital, singular y única (Parrilla, 2009). Un lugar donde se desarrollan modos creativos de escucha, por ejemplo, la elaboración de videos, de fotografías o de modos plásticos de expresión (Kirby, 2001). Una creatividad puesta al servicio de que ningún alumno (por características ligadas a su etnia, modos de comunicación, clase o género, tipo de lenguaje o forma de presentar sus ideas) se quede sin espacio para dar su opinión (Bragg, 2001; Cruddas, 2001; Fielding y Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011). Así las técnicas que aquí se presentan son tan solo una posibilidad ya que la imaginación y creatividad pueden ofrecer nuevas vías de expresión, que puede verse enriquecido con la opinión y elección, por parte de los alumnos, de las técnicas, lo que presenta un doble beneficio, por un lado, la satisfacción de ser escuchado y por otro el poder expresarse a través de un medio cuyo modo de expresión domina y le hace sentirse cómodo.

A continuación presento una posible organización de los medios que en algunas de las experiencias sobre participación y voz del alumnado se han utilizado. Pero antes de comenzar me gustaría hacer una aclaración, en esta clasificación las técnicas que se

recogen pueden representar, por un lado material de análisis que les permiten a los alumnos debatir y dar su opinión o bien materiales de recogida de su opinión. En algunos casos, será sencillo diferenciar entre uno y otro tipo, sin embargo, en otros un mismo medio se convierte en objetivo de ambas cosas, por ejemplo, un alumno que realiza una fotografía de las escaleras de acceso a su centro como medio de recoger su opinión acerca de las dificultades de acceso que tienen, convierte a la vez en otro objeto de análisis y de debate.

a) Técnicas escritas: producidas, o no, por el alumno.

En este caso hago referencia a las técnicas que consideran la escritura como el medio de recogida de las opiniones y vivencias de los alumnos (por ejemplo, cuestionarios) o bien que se convierten en el objeto de análisis (análisis documentales o los diarios de clase). Las técnicas escritas presentan una ventaja sobre las orales: la posibilidad de revisar, reestructurar y poder volver sobre aquello que se dijo o escribió con el fin de matizarlo, ampliarlo o elegir no hacerlo público.

Los cuestionarios son las técnicas más utilizadas dados los beneficios que reporta, por un lado, permite la recogida de información del mayor número de participantes posible en el menor tiempo, por el otro, la posibilidad de realizar el análisis de los datos a través de programas estadísticos de uso cotidiano para organizar en tablas y gráficas que ayudan a visualizar los datos (Fielding, 2003; Riley & Docking, 2004; Bragg, 2007). Obviamente los cuestionarios presentan también desventajas siendo quizás la de mayor importancia la imposibilidad, por parte del encuestado, de responder alguna opción que no esté contemplada o realizar matizaciones a la respuesta, lo cual nos hace perder riqueza en los datos. Algunos de los temas que se han recogido a través de cuestionarios son: la relevancia de algunas prácticas o las líneas de mejora que consideran interesante trabajar (Raymond, 2001; Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Fielding, 2003; Flutter, 2007a; Flutter 2007b; School Council, 2007; Morgan, 2009).

Por su parte en los procesos de investigación cualitativa una de las técnicas más utilizadas son los procesos de observación. En esta técnica los alumnos observan, siguiendo un registro o unos puntos de interés, lo que sucede en el aula, de modo que recogen aquello que ven en un momento determinado y en un contexto singular. La observación requiere tener claro cuál es el objeto de estudio sobre el que hay que centrar la atención, así como el medio de registro de la información. Esta técnica permite hacer visibles comportamientos que sin la posibilidad de detenerse a registrarlos, pasarían desapercibidos en la vorágine de la cotidianeidad. Así podemos tener datos acerca del

tipo de actividades; las interacciones profesor-alumno; las diferencias de atención entre alumnos y alumnas, etc. (School Council, 2007; Fielding, 2003).

Podemos encontrar también la construcción de textos escritos como, por ejemplo, los diarios de clase como medio para recoger la opinión de los alumnos. Si bien el diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores que les permite registrar aquellos sucesos que son considerados de interés para posteriormente reflexionar sobre ellos, el diario de clase puede ofrecer los mismos beneficios a los alumnos en sus investigaciones. Algunos de los datos que se pueden recoger son el tipo de actividades y el tiempo de las mismas, el número de interacciones de los docentes con los alumnos, si hay algún alumno al que siempre se ignora o nunca se le elige como compañero de trabajo, algunos incidentes críticos, (aspectos que se consideran con un interés especial o las sensaciones que se vivencian).

También podemos encontrar instrumentos como la caja de sugerencias donde los alumnos pueden sugerir preguntas, dudas, conflictos o temas de interés que posteriormente suscitaran un debate. El anonimato de esta técnica permite proponer temas que quizás no se atrean a plantear en otras técnicas donde se exponen personalmente (Bragg, 2007). Otra propuesta es incluir una pared de grafitis donde los alumnos pueden escribir lo que ellos piensan y sienten en post-it. (Bragg, 2007). O la realización de un mapa de poder donde los alumnos plasman la jerarquía de poder del centro o los espacios donde no pueden decidir. Una técnica que tiene la escritura como medio de expresión y como objetivo dar conocer la opinión de los alumnos es la edición de una revista. En ella se puede escribir acerca de lo que se está haciendo en la escuela o de los proyectos que están desarrollando y el modo en el que se están llevando a cabo, con el fin de darlo a conocer a otros alumnos, padres o profesores para promocionar la participación. La revista permite, no sólo dar a conocer los resultados sino también, recoger las opiniones a través de las cartas al director (Bragg, 2007).

Por otro lado, los centros educativos poseen una gran cantidad de documentos, como programaciones de ciclo y aula, proyectos de trabajo, proyecto educativo, etc. documentos que, en ocasiones, se llenan de buenos propósitos con el fin de dar respuesta a los requerimientos burocráticos y que más tarde no se cumplen. Por ello, el análisis documental puede usarse como medio para seleccionar las ideas más relevantes que después pueden llevarse a un grupo de discusión, asamblea o entrevista para ver cómo pueden conseguirse esos buenos propósitos o pensar vías en las que los alumnos participen en el diseño de estos documentos (Morgan, 2009).

b) Técnicas visuales y audiovisuales

Las técnicas visuales aglutinan una gran cantidad de medios que transitan desde la observación hasta la realización de fotografías, videos, paneles, carteles, etc. gracias al avance de los medios tecnológicos podemos encontrarnos con multitud de posibilidades, sin embargo, también corremos un riesgo, centrar la atención en medios originales y atractivos y no tanto en el contenido, cuando esto es lo fundamental. Así debemos de intentar que el contenido y la forma de presentación no estén separados, si no que la elección del formato esté condicionada por el tipo de información que queremos recoger.

Una de las técnicas que podemos encontrar es la realización de carteles o dibujos que representen los aprendizajes que realizaron, que describan cómo es su escuela, cómo es un buen profesor, que represente una experiencia positiva que han vivido en el centro o una negativa (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Kirby, 2001; Messiou, 2006; Bragg, 2007; Robinson y Taylor, 2008). Kirby (2001), además, nos propone una variación de los carteles que es la línea de tiempo estacional, donde los alumnos dibujan una línea que representa un período de tiempo determinado donde exponen: las experiencias positivas o negativas que han tenido desde que están en la escuela; dónde se recoge las actividades que se han realizado en dicho periodo con el fin de analizar, por ejemplo, si hay un tipo de actividades que se repiten demasiado y otras que siempre están ausentes; también puede ser usado como medio para planificar las actividades que van a desarrollar. Además pueden incluirse dibujos o fotografías con el fin de ayudar a visualizar mejor el proceso.

Quizás una de las técnicas que más posibilidades ofrece es la realización de fotografías. Los alumnos pueden reflejar una preocupación con el objetivo de establecer un diálogo después acerca de: un espacio donde han vivido una experiencia positiva o negativa, una actividad que valoran o un espacio donde se sienten seguros. Por ejemplo, reunir diferentes fotos, hechas por ellos o recortadas de revistas sobre lugares para preguntar cuál consideran que representan mejor su escuela o realizar imágenes que se identifiquen con ellos, por ejemplo, cosas que les gustan de sí, cosas que nos les gustan, fotografías de lo que les gustaría mejorar, etc. (Kirby, 2001; Burnard, 2001; Riley & Docking, 2004; Thomson & Gunter, 2006). Los videos son un paso más en la construcción de lenguaje audiovisual de modo que se convierta en un medio de expresión por parte de los alumnos. Estos pueden diseñar sus propios videos con el fin de dar a conocer sus opiniones o deseos de mejora. Sin olvidar que la capacidad

expresiva se logrará en función de los elementos que se usen (audio, fotos, movimiento), pero también de su ajuste o no a los propósitos deseados (Thomson & Gunter, 2006).

c) Técnicas orales

La comunicación es la clave a través de la cual aprendemos a ser y a convivir, es el medio a través del cual construimos significados de la realidad que nos rodea, de nosotros mismos y de los demás, pero para ello, necesitamos del diálogo que nos permita negociar nuestras perspectivas. Este diálogo puede tener diferentes modos, desde la conversación de persona en persona, hasta la discusión en grupo. En el caso de la conversación persona a persona la más habitual es la entrevista, siendo el método de recogida de datos cualitativo que más se utiliza. Éstas pueden tener diferentes formas, pueden ser entrevistas individuales, en parejas o en pequeños grupos, dependiendo de los objetivos que tengamos. Pero debemos de ser conscientes de que cuantas más personas estén presentes en la entrevista mayor es la posibilidad de que los entrevistados den respuestas socialmente aceptadas, o haya voces que no encuentren un espacio para hablar al ser monopolizado el tiempo por otros. Otra diferencia la encontramos si atendemos a quién realiza la entrevista, los profesores, los investigadores externos o los propios alumnos, o a quién se realiza la entrevista a compañeros alumnos, a profesores, a la dirección, etc. En el caso de ser un profesor a un alumnos puede suceder que no se atrean a expresar determinadas opiniones, por el contrario, si son los compañeros se requiere de ellos un compromiso de confidencialidad como investigadores (Raymond, 2001; Bullock y Wikeley, 2001; Kirby, 2001; Burnard, 2001; Fielding, 2003; Messiou, 2006; Bragg, 2007; Morgan, 2009).

Otro forma de conocer la opinión, pero en esta ocasión, de una número reducido de personas son los debate en grupo o grupos de discusión en asambleas, consejos de alumnos, etc. Así encontramos grupos o círculos de discusión, donde alumnos o alumnos y adultos construyen un discurso común a través del debate acerca del tema que los congrega y sugerido por los alumnos, por ejemplo, qué hace una buena lección. Es una técnica que facilita que varios alumnos puedan exponer sus puntos de vista acerca de temas variados y negociar significados (Crane, 2001; Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Fielding, 2003; Bragg, 2007; Flutter, 2007b).

Las asambleas son los espacios de diálogo por excelencia que permiten crear discursos en común a través de la exposición argumentada de las opiniones personales.

Este es un espacio donde se pueden vivenciar de forma directa las prácticas democráticas, por ejemplo, alguno de los alumnos ha de ejercer de moderador que permita respetar los turnos de palabra y otro de secretario para que redacte las actas con los acuerdos a los que se ha llegado. Los temas que pueden debatirse van desde la elaboración de las normas del aula o del centro, se comparten experiencias, se toman decisiones, se resuelven conflictos, etc. (Fielding, 2003; Bragg, 2007; Fielding, 2011).

d) Técnicas de expresión dramática

Las técnicas de dramatización son una de las que tienen una mayor complejidad ya que aúnan la creación de un discurso, gestos, música, etc. Así encontramos obras teatrales donde un grupo de alumnos representa bien la realidad tal y como ellos la interpretan o la realidad tal y como les gustaría que fuese (Cruddas, 2001). También se pueden usar los juegos de roles (Kirby, 2001) como medio para representar como ven a otras personas, por ejemplo, a sus profesores o a la dirección del centro. Es un medio para conocer cómo ellos observan, desde su punto de vista de alumnos, el modo en el que los adultos interactúan con ellos, con quienes no lo hacen, sus modos de establecer orden y de hacer cumplir las normas, etc. Estas representaciones serán el germen sobre el que debatir después lo expuesto pero también si las personas representadas se sienten o no identificadas y cómo podríamos mejorar la situación.

e) Técnicas que usan las nuevas tecnologías

En otro orden encontramos las experiencias que hacen uso de los recursos informáticos como medio de expresión, por ejemplo, blog o redes sociales. Los blog pueden ser usados con el mismo fin que los diarios de campo, la de recoger cronológicamente las experiencias que han vivido pero con la ventaja de que pueden incorporar fotos, videos, enlaces a otras páginas, etc. Así puede ser el diario de investigación de los alumnos donde vayan recogiendo los pasos que siguen, las dudas que les surgen. Además facilita que algunas personas les aporten nuevos puntos de vista a través de los comentarios que pueden añadirse en cada entrada. Otro ejemplo, son las redes sociales que han aportado nuevas herramientas que permiten la participación de los alumnos en un proceso de debate en tiempo real. En ambos casos, los blog y las redes sociales, pueden convertirse en un donde los estudiantes colaboren entre sí y con los adultos. Además pueden ser un lugar de intercambio de experiencias entre alumnos de diferentes clases pero también aporta la posibilidad de poner en contacto diferentes escuelas.

A modo de resumen el siguiente cuadro recoge algunos de los temas donde se les ha dado voz a los alumnos según el formato utilizado, los que aquí aparecen no son los únicos posibles ni existentes, son sólo una muestra de algunas experiencias.

Formato de la información	Ejemplos de tópicos abordados	Formato de la información	Ejemplos de tópicos abordados
Técnicas escritas por ellos o no	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Registro de observación • Diarios de clase • Caja de sugerencias • Pared de grafitis • Mapa de poder • Revista • Documentación del centro 	Técnicas visuales y audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Carteles • Dibujos • Fotografías • Líneas de tiempo • Videos
Técnicas orales	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Grupo de discusión • Asambleas 	Técnicas de expresión dramática	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización • Juego de roles
Técnicas que usan los medios informáticos		<ul style="list-style-type: none"> • Blog • Página web • Redes sociales 	

Cuadro 5: Relación de temas y formato de la información

e. Agrupación según el protagonismo de los alumnos

Una de las preguntas claves cuando pretendemos analizar, organizar o explicar experiencias de voz del alumnado es la que hace referencia a cuál es el nivel de implicación y protagonismo del alumnado en los proyectos de mejora. Así encontramos prácticas que van desde la consulta hacia experiencias y donde el alumnado va adquiriendo responsabilidad hasta llegar a liderar el proyecto de mejora.

Hay autores que han hecho aportaciones atendido a diferentes centros de atención, entre las que cabe señalar las aportaciones en relación al protagonismo de los alumnos como la de Hart (1992), quien describe una escalera de participación que transcurre desde la zona más baja, donde no podemos hablar de auténtica participación hasta los escalones superiores donde los alumnos son los que adquieren la responsabilidad en todas las fases del proyecto. De forma más concreta señala: cuando los alumnos son manipulados, es decir, cuando son utilizados para exhibir ideas adultas; cuando son usados como decoración y su presencia refuerza la idea del adulto de modo indirecto; de participación simbólica, cuando parece que se les otorga voz a los alumnos, y sin embargo, no se les ofrecen espacios para elegir u opinar; cuando los alumnos son asignados a los proyectos, se les informa y voluntariamente acceden participar; cuando los alumnos son consultados e informados y sus opiniones tenidas en cuenta en el desarrollo del proyecto; cuando los adultos inician los proyectos y la toma

de decisiones se comparte con los alumnos; cuando los alumnos inician y dirigen las propuestas y los adultos les prestan apoyo; y por último, cuando los alumnos toman las decisiones y lo comparten con los adultos.

Otra clasificación de gran relevancia en su propuesta es la que realiza Fielding (2001) y, posteriormente, Fielding y McGregor (2005). En este caso, proponen cuatro grupos organizados en nivel ascendente de responsabilidad y compromiso por parte de los alumnos: los alumnos como fuentes de datos; los alumnos consultados y activos; los alumnos como co-investigadores con los adultos; y por último, los alumnos como investigadores que seleccionan las cuestiones a ser investigadas, realizan la investigación con el apoyo de los adultos, dan sentido a los datos y dan a conocer los resultados. Más tarde, Fielding (2011) aumentó y reorganizó las categorías anteriores a seis, donde en la zona más baja se encuentra la idea de los alumnos como fuente de información; alumnos como agentes de respuesta activa (donde el alumnado es invitado al diálogo y la discusión para profundizar en el aprendizaje y las decisiones de los profesionales); alumnos como co-investigadores (donde los adultos toman el papel principal de apoyo activo y visible a la voz del alumnado); alumnos como creadores de saber (donde los alumnos toman el papel principal de apoyo activo y visible a los adultos); alumnos como autores conjuntos con los adultos (donde deciden juntos) y democracia participativa (donde los adultos y los alumnos poseen un compromiso y responsabilidad compartida por el bien común) (Fielding 2011).

Por su parte Mitra (2007) decidió comenzar su agrupación con aquellas prácticas que pueden ser consideradas participativas dejando fuera de la misma a las que no. De este modo, su propuesta se corresponde con los últimos escalones propuestos por Hart (1992): cuando los adultos escuchan a los alumnos, cuando hay colaboración entre los adultos y los alumnos y cuando los alumnos lideran los procesos de cambio.

Shier (2000) realiza una propuesta construida desde la combinación de dos criterios: el poder que los alumnos poseen en el proceso de mejora y la responsabilidad que adquieren. En este caso, en nivel creciente de participación el autor contempla: cuando los alumnos son escuchados, cuando los alumnos son invitados a expresar sus puntos de vista, cuando la opinión de los alumnos es tenida en cuenta, cuando los alumnos participan en el toma de decisiones y, por último, cuando los alumnos comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones.

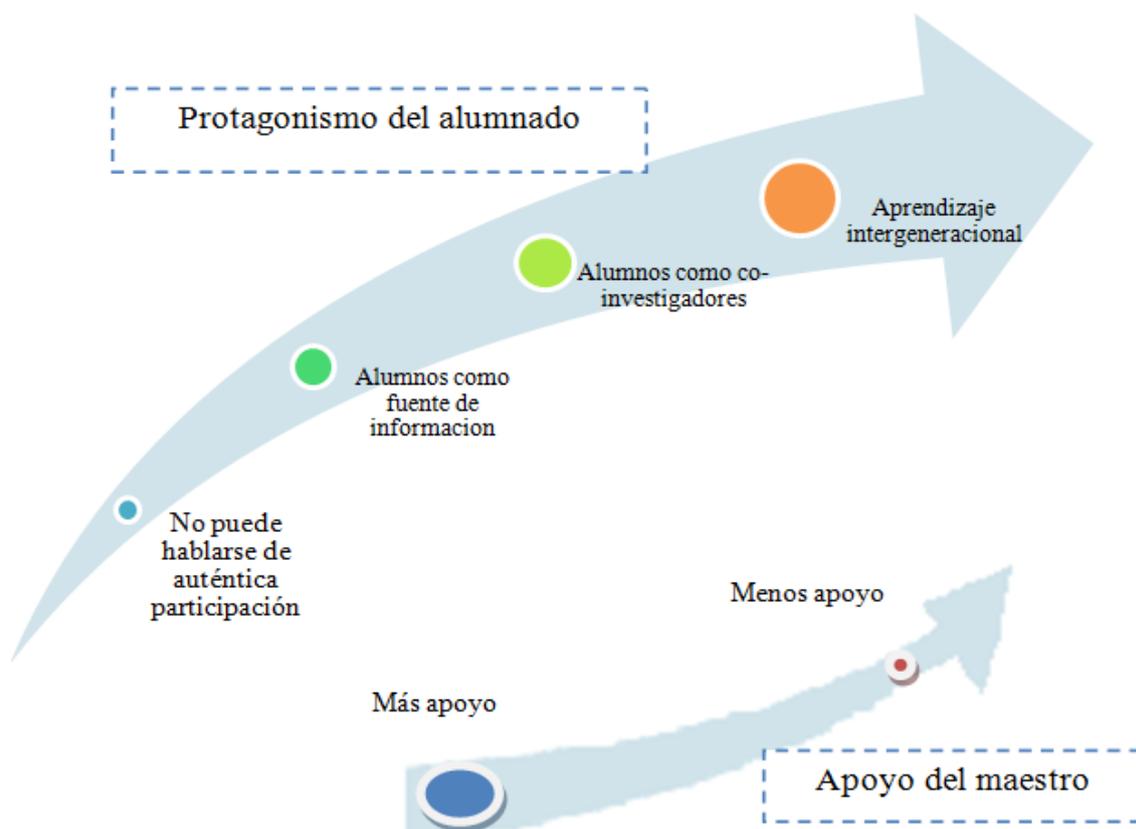
Un año más tarde, Brown (2001) realiza una clasificación atendiendo a la consulta y participación llegando a concluir los siguientes niveles: cuando no hay

consulta ni participación de los alumnos; cuando se escucha a los alumnos considerándoles como una fuente de datos y donde no pueden discutir los mismos; cuando los alumnos son participantes activos donde los profesores inician la investigación e interpretar los datos pero los alumnos pueden participar en la toma de decisiones; cuando los alumnos son participantes activos y co-investigadores donde los alumnos y profesores inician una investigación de manera conjunta, y por último cuando los alumnos son considerados como investigadores.

Por su parte, Martínez Rodríguez (2010) recoge y sintetiza las aportaciones anteriores y propone una agrupación atendiendo al grado de implicación de los alumnos: un nivel donde los alumnos son considerados como fuentes de datos, cuando los alumnos son considerados como colaboradores de los adultos y son invitados a proporcionar retroalimentación acerca del currículum o el estilo de las clases y, el último nivel, donde se considera a los alumnos como investigadores en la formación del profesorado y evaluadores del sistema escolar.

Por mi parte, y sirviéndome de todas las anteriores, propongo una organización atendiendo al nivel de protagonismo del alumnado así como a la presencia al apoyo que se ofrece el docente. De este modo, en la parte inferior se encuentran las experiencias que consideran a los alumnos como fuente de información, donde el rol del alumno está enmarcado únicamente en la consulta, mientras que el docente tiene un nivel alto de presencia y directividad. A medida que avanzamos encontramos propuestas donde estos papeles se intercambian y los alumnos ven aumentar su protagonismo mientras que los docentes pasan a estar en un rol más discreto y donde su apoyo y presencia disminuye: alumnos como co-investigadores, para llegar al ideal del aprendizaje intergeneracional donde los roles se mezclan a favor de una responsabilidad compartida por un proyecto común inclusivo y democrático (Fielding, 2011).

Antes de entrar a caracterizar esta propuesta hay que recordar que la participación es un continuo por ello, cada una de estas propuestas son un camino que transitar, un continuo, no es un estado, por lo que en ocasiones, cuando el alumnado va alcanzando mayores niveles de protagonismo y la presencia del docente se va minimizando, las fronteras entre ellos se difumina.



Cuadro 6: Protagonismo del alumnado

a) Cuando no podemos hablar de auténtica participación.

Las prácticas que no podemos considerar de escucha de voz del alumnado son aquellas donde el protagonismo del éste es inexistente o sus opiniones son reinterpretadas y utilizadas como mecanismos de control sobre los centros, los docentes y sus prácticas o sobre ellos mismos. Así pueden encontrarse experiencias donde las opiniones de los alumnos acerca de lo que debe ser un buen docente o una buena lección se erigen como nuevos instrumentos de control, de rendimiento, productividad, etc., en una sociedad donde prima el discurso neoliberal (Fielding, McGregor, 2005; Susinos, 2009), que utiliza la voz del alumnado, las relaciones y las personas para conseguir objetivos instrumentales. Considero que es necesario sacar a la luz estas prácticas con el fin de reconocer los mecanismos de legitimación que usan para poder neutralizarlos y avanzar hacia prácticas que promuevan la voz del alumnado y la transformación educativa (Santos Guerra, 2002; Fielding, 2011).

Esto se materializa en prácticas donde los alumnos no comprenden el por qué, para qué o cómo de las acciones que se desarrollan y, en las que sin han de estar presentes, por ejemplo, en los consejos escolares, donde su presencia se utiliza para legitimar las ideas y manifestaciones adultas y donde se sigue imponiendo la voz

hegemónica de los adultos (Hart, 1992; Bragg, 2007; Fielding, 2011). Otro ejemplo lo encontramos en aquellas prácticas donde los adultos reinterpretan las palabras de los alumnos para acomodarlos a sus intereses, participación simbólica (Fielding, 2011), es decir, de experiencias de consulta aparente donde las ideas de los alumnos son transformadas para que respondan otros intereses aunque signifique separarse del mensaje inicial de los alumnos (Hart, 1992; Mitra, 2001; Santos Guerra, 2002; Fielding, 2011). También encontramos aquellas donde la participación de los alumnos se limita a su presencia y donde no pueden opinar del diseño, de la elección de los temas o de las actividades, no pueden tomar decisiones, y su papel es pasivo (Hart, 1992), por ejemplo, el profesor de educación física, organiza una liga de fútbol o baloncesto e informa a los alumnos sobre sus características, el número de personas por equipo y estos se organizan y se deciden a participar. Si bien es cierto que no son engañados y conocen el proyecto y su finalidad, no podemos hablar de auténtica participación ya que su protagonismo es reducido a su presencia.

En contraposición a éstas, encontramos experiencias de participación y voz del alumnado donde el alumnado adquiere cada más protagonismo en el debate y toma de decisiones y mientras que el apoyo y presencia del maestro va minimizándose.

b) Alumnos como fuente de información

Situarse en la perspectiva de los alumnos como fuente de información es quizás la forma más extendida y posiblemente punto de inicio de las experiencias de participación y voz del alumnado. Cuando los adultos deciden escuchar las opiniones e ideas de los alumnos, aunque ellos sean quienes diseñan, desarrollen y tomen las decisiones en el proyecto, les sitúa en el camino hacia un proceso donde los alumnos vayan adquiriendo cada vez mayor nivel de protagonismo y ellos vayan perdiendo protagonismo.

Su protagonismo se reduce por tanto a dar su opinión pero desconoce las consecuencias que tendrá y los cambios que generará. Este tipo de participación tiene limitaciones, por ejemplo, la opinión se limita a los aspectos concretos que se preguntan pudiendo dejar fuera aspectos ligados al objeto de mejora, (las relaciones, el clima de aula, el respeto por la diversidad, las experiencias de exclusión, etc.) cuyo conocimiento es esencial en los procesos de mejora (Hart, 1992, Fielding; 2001; Mitra, 2007, Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011). Así la consulta o evaluación que se realiza a los alumnos no aporta información suficiente para producir mejoras ya que cualquier proceso de mejora necesita de tiempo, reflexión, espacio, debate, comunicación en

igualdad, etc. (Susinos y Calvo, 2010). Un ejemplo de cuando los alumnos son considerados como fuente de información es el tipo de evaluación de la actividad docente que se realiza en la universidad, donde se pide la opinión acerca de la actividad docente a través de cuestionarios estandarizados.

Como ya señalé, en este proceso podemos encontrar mayores niveles de participación y voz del alumnado, dependiendo de la intensidad del debate y el diálogo que se genere así como de los ámbitos sobre los que se produzca dicho debate. Así cuanto más intenso sea el debate el papel del maestro y su protagonismo irán disminuyendo.

c) Alumnos como co-investigadores

Bajo este epígrafe podemos agrupar las experiencias donde el alumnado es invitado al diálogo y la discusión para profundizar en el aprendizaje y las decisiones de los docentes (Fielding, 2011). Si bien los proyectos pueden ser iniciados por los adultos o por los alumnos, el denominador común es la colaboración y redistribución del poder y la responsabilidad, donde los alumnos asumen el papel de co- diseñadores y co-investigadores en los procesos educativos y de mejora escolar (Hart, 1992; Mitra, 2007; CP La Navata, 2010; Fielding, 2011). Así encontramos diferencias atendiendo al rol más o menos activo que desarrolle el alumno y el grado de apoyo que del maestro, desde aquellas donde los docentes tienen mayor protagonismo en el trascurso del proyecto hacia las experiencias en las que tienen un papel de facilitador y apoyo y donde la voz del alumnado pasa a estar en primer plano siendo quien lidera la experiencia de mejora (alumnos como investigadores) (Fielding, 2001, 2003; Susinos, 2009).

Las experiencias de alumnos como investigadores profundizan en los principios de identificación, responsabilidad e implicación de las propuestas de trabajo conjunto entre docentes y alumnos, donde el papel de los adultos es responder de manera respetuosa y comprometida a las propuestas de cambio que realizan los alumnos (Fielding, 2003; 2011; Fielding & McGregor, 2005, Susinos, 2009) y los alumnos son los que identifican el problema a investigar, realizan la investigación con el apoyo de los docentes, tienen la responsabilidad de dar sentido a los datos, redactan el informe, y presentan las propuestas de cambio a quien tenga la posibilidad del cambio: otros alumnos, los docentes, la dirección, la administración, etc. Quizás sea el nivel donde menor número de prácticas encontremos porque requiere de adultos que se impliquen sin restricciones, desde una apertura sincera y honesta, aunque eso suponga exponer su

trabajo a debate. Los alumnos son investigadores, son importantes para los procesos de cambio de las escuelas donde se llevan a cabo, en ellos los alumnos son considerados expertos en relación a lo que sucede en la vida escolar, y como tal son el motor del cambio. Aquí encontramos ejemplos donde los alumnos han investigado acerca de lo que es un “buen profesor” y una “buena enseñanza”, han redefinido el espacio del patio, han propuesto modificaciones en los accesos al centro, han analizado las prácticas de exclusión- inclusión de género, identificar barreras de aprendizaje o evalúan al personal, (Prieto, 2001; Kirby, 2001; Raymond, 2001; Cruddas, 2001; Fielding & McGregor, 2005; Mitra, 2007; Susinos, 2009; Fielding, 2003, 2011).

d) Aprendizaje intergeneracional

Estas son experiencias donde la voz del alumnado es impulsada por ellos y apoyado por los maestros, es decir, donde hay un esfuerzo conjunto por redistribuir el poder a favor de la negociación, el diálogo y la acción (Fielding, 2011). Lo que hace esencial el reconocimiento mutuo del otro como agente con capacidad de enseñar y de aprender, lo que Fielding (2003) denomina colegialidad radical, donde los roles se mezclan a favor de una responsabilidad compartida por un proyecto común inclusivo y democrático (Fielding, 2011). De modo que la escuela se convierte en una comunidad democrática donde se viven oportunidades diarias para opinar, decidir, dialogar, cuestionar y crear. En palabras de Fielding (2011), el aprendizaje intergeneracional llega cuando:

“los jóvenes y los adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultados mensurables, pero que no está constituida o constreñida por estos. La voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que aspira. Son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad. (Fielding 2011: 38).

4. ¿Cómo hemos iniciado el camino?: acercándonos a las experiencias de voz del alumnado en el ámbito español.

Como ya se ha señalado a lo largo del trabajo, la participación del alumnado en nuestras escuelas se produce desde una perspectiva restrictiva canalizada a través de los órganos colegiados. Sin embargo, podemos ir conociendo algunas experiencias, en todas las etapas educativas, que tienen como meta movilizar mejoras en el centro a partir de la escucha de la voz del alumnado (Calvo y Haya, 2010; García Lastra, 2010; Rojas, Lázaro, Calleja y Linares, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Por ello, el objetivo general de mi trabajo es ordenar una muestra de experiencias publicadas en el ámbito español atendiendo a la propuesta organizativa del aparatado anterior de este trabajo. De este modo, podré alcanzar algunos de mis objetivos más concretos tales como: comprobar la utilidad y validez de mi propuesta organizativa; conocer si se están ampliando los espacios de participación y voz del alumnado, es decir, cuál es el protagonismo que los alumnos están teniendo en el desarrollo de la vida escolar y si hay alguna relación con el nivel educativo en el que se encuentran; conocer y analizar el tipo de prácticas que se desarrollan, cuál es su objeto de mejora o las técnicas utilizadas.

Con estas claras intenciones, el primer desafío fue seleccionar las fuentes de las que recoger las experiencias. Debían de ser fuentes que se consideren de referencia en el ámbito educativo español, y que ofreciesen experiencias de todos los niveles educativos y de todos los territorios de análisis. Desde esos dos criterios se justifica la selección de las publicaciones: Cuadernos de Pedagogía y Actas del Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. La revista Cuadernos de pedagogía es uno de los referentes de las experiencias de renovación pedagógica e innovación, ofrece información, propuestas y experiencias para el centro, el aula y las áreas de conocimiento de diferentes niveles educativo. Mientras que las actas del Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, se configura como un foro internacional que reúne al colectivo docente e investigador así como a profesionales de la dirección y gestión para compartir sus experiencias en el ámbito educativo.

Cuadernos de pedagogía es una revista mensual que lleva varias décadas publicándose por lo que establecí un período, desde Junio de 2010 a Junio de 2011, considerando que los artículos recogidos en “Experiencias” y “Reportajes”, me iban a

aportar un número y variedad considerado de experiencias que me permitiesen tener una idea general de las experiencias que en la actualidad se desarrollan en las escuelas. Del mismo modo, seleccione las actas del último congreso que se celebró en 2010, y que recogen las experiencias de los últimos años en el ámbito de la investigación y la dirección escolar, revisando todas las experiencias que se relatan, en los apartados temáticos (20 capítulos) y en las comunicaciones presentadas (122 comunicaciones).

Puede ser oportuno aclarar que la pretensión no es recoger con exhaustividad la totalidad de las prácticas que puedan existir, sino acercarme a las experiencias que se están desarrollando en las escuelas, y que son consideradas relevantes para darlas a conocer al resto de profesionales de la educación, de modo que me permita esbozar cómo se están configurando las experiencias de participación y voz del alumnado.

Una vez elegidas las fuentes, la selección de las prácticas surgió de una primera lectura de todas las experiencias seleccionando aquellas en las que los alumnos tenían algún grado de implicación, de toma de decisiones, de espacio de opinión, etc. independientemente de la intensidad de su presencia y autonomía. De este trabajo obtuve 59 experiencias: 25 de ellas de la revista y 34 de las actas del congreso.

Una vez seleccionadas, y tras una relectura de las mismas, realicé un resumen, de no más de 10 líneas, las analicé y organicé atendiendo a los agrupamientos de la propuesta de organización de las prácticas de voz del alumnado del capítulo anterior. Para poder incluir toda la información de cada una de las experiencias he diseñado una ficha donde se recoge: en primer lugar la reseña bibliográfica, con el fin de facilitar el acceso a la experiencia, al tiempo que reconocer a los autores su aportación.

Reseña bibliográfica:
Análisis de las prácticas:
<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Territorio de desarrollo → ⊙ Ámbito de la mejora → ⊙ Nivel educativo → ⊙ Formato de la información → ⊙ Protagonismo del alumnado →
Resumen:

Cuadro 7: Cuadro de análisis de las experiencias.

Posteriormente el análisis de las prácticas, ésta es quizás la parte central ya que se analiza la experiencia haciendo uso de la organización explicada en el apartado anterior que atiende a: territorio de participación, ámbito de mejora, nivel educativo, formato de

la información y protagonismo del alumno. Y por último, el resumen donde se presentan los rasgos más característicos de la experiencia.

a. Algunas ideas sobre las que reflexionar: conclusiones y discusión

En esta parte del trabajo presento los resultados de la revisión bibliográfica. Para ello, recojo una primera aproximación cuantitativa que complemento con 8 conclusiones que intentan explicar los resultados obtenidos así como señalar algunas vías de acción. En la tabla siguiente, destaco donde se concentran en mayor medida las experiencias en cada uno de los criterios, atendiendo a si la fuente son las actas del congreso o la revista.

	<i>Cuadernos de Pedagogía</i>	<i>Actas del congreso</i>
Territorio de desarrollo	Aula	Aula
Ámbito de la mejora	Curriculum	Curriculum y Organización, gestión y política educativa
Nivel educativo	Primaria	Primaria y Universidad
Formato de la información	Técnicas escritas y orales	Técnicas escritas y orales
Protagonismo del alumnado	Alumnos como fuente de información	Alumnos como fuente de información

Cuadro 8: Agrupaciones con mayor presencia atendiendo a la fuente de información

De este primer análisis podemos extraer algunas conclusiones:

- En ambas fuentes tienen una fuerte presencia las técnicas orales y escritas.
- En estas experiencias el aula se convierte en el territorio de desarrollo más destacado.
- Del mismo modo, las experiencias que predominan son aquellas en las que los alumnos tienen un protagonismo bajo, es decir, corresponden a aquellas que hemos denominado “alumnos como fuente de datos”.
- En ambas fuentes se hace referencia a la presencia de ámbitos de mejora ligados al curriculum, si bien es cierto, que con mayor fuerza en la revista. En el congreso las experiencias que tienen como ámbito el currículum son similares en número a las que trabajan acerca de la organización gestión y política educativa. Esto puede deberse a la esencia del congreso que se encuentra más dirigido hacia la organización escolar.
- Si atendemos al nivel educativo de las experiencias vemos como la mayoría se concentran en la etapa de educación primaria. Hay que llamar la atención sobre las experiencias del congreso que también recogen un número elevado de experiencias en

la universidad quizás también porque la asistencia a estos congresos es mayoritariamente de profesorado de universidad.

Para completar este análisis, así como para poder explicar algunas de las causas de los resultados anteriores, presento a continuación nueve ideas-fuerza que me permitirán profundizar y señalar al tiempo, algunas vías de desarrollo futuras en las experiencias de participación y voz del alumnado.

1. La voz del alumnado: un camino en sus inicios

Tras el análisis de estas experiencias podemos destacar el escaso protagonismo que tiene el alumnado, tanto en la vida del centro como el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría de las experiencias aparecen como fuente de información en, llegando al punto de que algunas de ellas los sitúan como clientes, así por ejemplo los alumnos realizan un cuestionario dirigido a conocer la “satisfacción del cliente” o la “calidad de los servicios educativos”. Hay prácticas donde los alumnos son consultados acerca de innovaciones de centro o aula o son preguntados acerca de las características del director, estas se suceden en las etapas educativas superiores, especialmente en la universidad. De modo, más excepcional hay experiencias donde los alumnos, siempre de los niveles educativos superiores, diseñan actividades complementarias para compañeros de menor edad (materiales sobre coeducación). Estas conclusiones, no hacen sino mostrarnos que, aunque poco a poco vamos avanzando, el camino que se trasluce es aún largo y complejo.

Llama la atención que estas experiencias se denominaban participativas, lo cual nos lleva a recordar que no todas las prácticas que se denominan participativas lo son, y no todas lo son en el mismo grado. La idea de participación está ligada a la concepción de alumno que se posee. Si queremos progresar en el proceso de la participación se hace indispensable pensar en los alumnos como agentes con capacidad para la observación y el análisis constructivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la política curricular (por ejemplo: AAVV. La Navata, 2010; Álvarez, 2010; Del Pino Suárez & Cruz Rodríguez, 2010; Navarro E Iglesias, 2010; Segalés Y Fontarnau, 2011) o de la organización escolar y el entorno por ejemplo: Del Castillo, 2011; Feixas, 2010; Freire, 2010; García, 2010; González; Nieto; Romero; Gómez-Cornejo, 2010; Pérez Galaso; García Sánchez, 2010). No hay que olvidar tampoco que la participación y voz del alumnado no recoge todas las prácticas donde estén presentes, aunque sea de modo simbólico, el alumno ya que la participación es mucho más que votar, delegar y

manifestarse (Martínez Rodríguez, 2005: 91), son experiencias donde, aunque sea en su grado mínimo, *“se fomenta la reflexión, discusión, diálogo y acción sobre asuntos que se refieren principalmente a los estudiantes, pero también, a los docentes, a la escuela y a la comunidad (Fielding Y McGregor, 2005: 2).*

Me gustaría destacar algunas experiencias, por ejemplo, la escuela democrática de Hadera, situada a pocos kilómetros de Tel Aviv, donde la vida escolar está regida por el Parlamento del centro, formado por padres, profesores y alumnos, quienes toman decisiones de gran impacto sobre la vida de la escuelas: desde la contratación de profesores hasta la admisión de alumnos (Freire, 2010). En este Parlamento todos son escuchados, siendo tan valioso el voto del alumno más pequeño como el del adulto. De este modo, la estructura no se muestra jerárquica sino horizontal *“para mis antiguos alumnos, la etapa más significativa de la escuela fue cuando, siendo director, me ocupaba de la limpieza de los aseos”, añade sonriendo (Freire, 2010:90).* Tanto es así que el director puede ser sancionado por el Tribunal de Justicia que se encarga de aplicar las normas de convivencia del centro *“en varias ocasiones me llevaron al Tribunal de Disciplina por recurrir cancelaciones y aplazamientos de clases” (Freire, 2010:90).*

También encontramos un ejemplo de un centro español, CEIP La Navata (2010), donde la vida de la escuela se decide en la asamblea de representantes. En ella, los representantes de cada aula, dos por clase, se reúnen con la directora para tomar decisiones que afectan al centro en su conjunto, por ejemplo, la distribución de espacios en el recreo, el comedor escolar, espacios comunes, la biblioteca, etc. También participan de la negociación del curriculum a través de los proyectos de investigación que se lleva a cabo y donde los alumnos participan en todo el proceso. En la elección del tema, bien haciendo propuestas o tomando la decisión de cuál se desarrolla; en el proceso de trabajo, buscando como se organizan, buscando información, viendo qué comunican de sus resultados y cómo (AAVV. La Navata, 2010).

2. *El nivel educativo no puede ser una barrera para participar en la vida escolar.*

En el análisis de las experiencias recogidas se ha visto que las etapas en las que más prácticas se desarrollan son: la universidad y la educación secundaria obligatoria y, de modo excepcional en educación primaria. El número escaso de prácticas en las etapas inferiores, sobre todo en educación infantil, nos señala que la participación y voz del alumnado se percibe como un proceso negado a los alumnos de menor edad. Las

razones pueden estar ligadas al concepto de infancia, una imagen restrictiva, de inmadurez, de incapacidad para opinar y poder decidir.

Pero las ideas restrictivas sobre la infancia y la adolescencia podemos extrapolarlas, no sólo a la educación infantil, sino también a los niveles educativos que denominados de segunda oportunidad, Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o el Programa de Diversificación, donde tampoco encontramos experiencias de participación y voz del alumnado. Esto puede deberse a un imaginario de “alumno con problemas”, sin las competencias suficientes para aportar propuestas de mejora, sin embargo, estos alumnos poseen un conocimiento de la escuela, del aprendizaje y de las barreras que se despliegan adquirido por de manera biográfica. Un saber que puede ser útil en el camino de la construcción de escuelas más inclusivas.

En el caso de los niveles de Bachiller y Ciclos formativos, encontramos no sólo que hay un número muy reducido, sino que además la experiencias está ligada a asignaturas optativas (ser profesor de apoyo en educación infantil durante la hora de alternativa a la religión) o actividades voluntarias (Concurso de Investigación en geografía). En este caso, las razones pueden estar más unidas a las presiones por la prueba de acceso a la Universidad o por la exigencia de responder a los demandas del mercado laboral.

Cabe esperar que en este contexto de presiones y de ideas negativas y restrictivas de los alumnos, no haya espacio para experiencias de participación y voz del alumnado. El hecho de que no se desarrollen no legitima la idea de infancia, más bien al contrario, nos muestra cómo los docentes limitamos las posibilidades de acción de los alumnos. Así la edad o una historia escolar con algún fracaso, no ha de ser un impedimento para la participación. Pero para ello, necesitamos considerar las escuelas como espacios llenos de posibilidades, con profesionales capaces, con alumnos llenos de posibilidades, es decir, agentes con capacidad de opinar, de debatir, de proponer y de decidir sobre la vida escolar (ver la experiencia de Calvo, Haya, Rodríguez-Hoyos, 2010). Mientras no pensemos en los alumnos como agentes llenos de posibilidades las experiencias de voz del alumnado continuarán siendo limitadas.

3. El currículum como un proyecto compartido por todos los agentes

Las experiencias encontradas nos muestran que, si bien, hay un número considerable de experiencias que tienen como objeto el currículum, tienen un nivel de alcance mínimo, es decir, la participación de los alumnos es mínima mientras que el

docente tiene aún un alto grado de directividad. Así en educación infantil encontramos experiencias ligadas a proyectos de trabajo donde los alumnos tienen poca autonomía y espacio de decisión. En el caso de la universidad y la educación postobligatoria sucede algo parecido, las acciones donde pueden elegir están ligadas a un método de trabajo o reducidas a actividades puntuales, por ejemplo, el trabajo de una asignatura. Además quedando relegadas en el caso de la educación postobligatoria a asignaturas optativas, actividades extracurriculares o actividades voluntarias.

Entender el curriculum como proyecto compartido, sobre el que los alumnos pueden decidir, requiere que los docentes estén abiertos a debatir su propuesta. Esta postura requiere el compromiso por escuchar, por compartir, por debatir, por cambiar, así como romper las relaciones jerárquicas. La negociación del curriculum nos sitúa en un contexto de incertidumbre, donde poder generar múltiples alternativas, sin tener una prefijada, donde darse cuenta de que algunas decisiones iniciales no son posibles y surgen otros aspectos que no se han tenido en cuenta antes, donde los alumnos descubren cómo sus propias voces pueden influir en los acontecimientos de su vida. Los alumnos tienen derecho a tomar decisiones acerca de qué quieren estudiar, cuál es el ritmo o los materiales. Obviamente se comenzará con pequeños aspectos, quizás con materiales, algunas actividades, para poco a poco ir consiguiendo aumentar el campo de decisión, la negociación del curriculum es un aprendizaje que va emergiendo en el proceso.

4. La participación en la organización de la escuela: más allá de los órganos colegiados.

En el análisis de las prácticas atendiendo a la participación de los alumnos en la organización escolar se encuentran tres conclusiones:

1. Las experiencias de educación infantil y primaria están canalizadas hacia órganos colegiados (asambleas de representantes o consejos de estudiantes). Esto nos muestra una cultura escolar que entiende la participación como un proceso ligado a estos órganos y no como un elemento presente en todos los ámbitos de la vida escolar. Si bien, en estas experiencias hay un aspecto muy positivo que es el interés por generar canales de participación, también es cierto que las asambleas de representantes o los consejos de estudiantes son estructuras rígidas y jerárquicas, lo que no invita al diálogo y la toma conjunta de decisiones. Por lo que el reto que surge es el de ir creando estructuras de participación informales, porque la participación y voz del alumnado se va consiguiendo al ir avanzando hacia espacios donde dar opinión,

aportar ideas, elegir usar uno u otro material en el aula, preguntar y ser contestado, en la elección de cuál es la tarea por la que comenzar, etc.

2. En las etapas superiores hay un número considerable de experiencias pero ligadas a un único tema: la convivencia escolar y en las etapas inferiores relacionado con temas de escaso impacto en la vida escolar, en actividades paralelas al currículum como pueden ser: la creación de periódicos, radio o club de lectura escolar. El hecho de situar el foco en la convivencia puede responder a que los últimos años ha sido una de las preocupaciones docentes. En el caso de las prácticas detalladas encontramos algunas de ellas donde se han creado asambleas de representantes o la mediación escolar. En ocasiones, las acciones han llevado a buscar nuevos mecanismos de control de los alumnos o a conseguir la ausencia de conflicto, una postura errónea de promover la convivencia. Sin embargo, los conflictos son parte de la convivencia con otras personas y se erigen como una oportunidad de aprendizaje única. Al tiempo que no debemos olvidar que la convivencia no es sólo un asunto ligado a la adolescencia (la mayoría de las prácticas están en los niveles superiores) sino que es un elemento presente en todas las etapas, ya que en todas, se convive con personas diferentes. Sin embargo, no debemos olvidar tampoco que la participación en la gestión escolar es más que los órganos colegiados y la convivencia, es la participación en otros aspectos nucleares de la vida escolar: los agrupamientos, la elección de tutor o de director, etc.
3. El protagonismo de los alumnos ha sido mayoritariamente como fuente de información independientemente del tema (convivencia o temas paralelos al currículum). Es decir, estas experiencias no han conseguido romper con el modo tradicional de entender el trabajo en las escuelas, a menudo jerárquico y rígido. Por ello, una línea de futuro es caminar hacia modos de relacionarse más flexibles y dialógicos.

5. *La voz del alumnado como medio de mejora docente*

A lo largo del trabajo, he venido señalando la necesidad de construir nueva cultura formativa donde la voz del alumnado se convierte en un instrumento de mejora de la actividad docente, una oportunidad para el análisis y reflexión de la práctica docente. Así a través del diálogo entre docentes y alumnos se produce un proceso de reflexión que nos llevará a dibujar nuevas formas de ser maestro. En el caso de las experiencias que se analizan aquí, podemos encontrar escasas experiencias donde se

produzcan un diálogo entre docente-alumno. La mayoría de ellos están ligados a la universidad y responden a prácticas donde la participación de los alumnos se limita a ser preguntados por técnicas concretas de enseñanza (Aprendizajes basados en problemas; Portfolio o Campus virtual).

He aquí que surgen dos ideas con fuerza, la primera ligada a la ausencia de experiencias de esta índole en las etapas educativas inferiores. Esto no hace sino consolidar la idea que se viene repitiendo de que la participación de aspectos importantes de la vida escolar, está limitada a los alumnos de menor edad al considerar que no tienen la capacidad o el conocimiento suficiente para ello ya que utilizaran este espacio para cuestionarles. Quizás detrás de esta idea se esconde el miedo a convertirse en el centro de las críticas, a perder el poder que hasta ahora poseían donde ellos eran poseedores de la razón y sus decisiones y formas de hacer no podían ser cuestionadas. Sin embargo, entender la voz del alumnado como motor de mejora docente supone tener el valor de asumir riesgos. Winston Churchill resumía esta idea así *“valor es lo que se necesita para levantarse y hablar; pero también es lo que se requiere para sentarse y escuchar”*. Es cierto, que los docentes que exponen a su trabajo para que sea debatido y diálogo por sus alumnos presentan un valor añadido de apertura plena, corren el riesgo de mostrarse sin restricciones, honestamente, en su totalidad, depositando en quien tienen delante, sus alumnos, la capacidad de enseñarle cosas, de ayudarlo a realizar mejor su trabajo. En definitiva, son docentes que apuestan por nuevas formas de relacionarse, donde las posiciones jerárquicas son sustituidas por relaciones horizontales, nuevas formas de entender la relación entre el alumno y el adulto, donde el alumno adquiere un mayor protagonismo y se experimentan formas de colaboración entre alumnos y profesores.

La segunda idea, que se desprende del análisis de las experiencias, es la restricción de los ámbitos de participación, así encontramos que son procesos de consulta donde los alumnos son preguntados por aspectos muy concretos de la práctica docente: las técnicas docentes, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas; el portfolio o el uso de las nuevas tecnologías. Las técnicas son recursos que tienen los docentes para desarrollar sus objetivos, pero responden a una parte de su práctica docente muy concreta, por lo que la consulta no aporta información suficiente para producir mejoras ya que necesita de espacio de reflexión, debate o comunicación en igualdad. Si bien estas experiencias tienen su valor como primera toma de contacto con la participación y voz del alumnado, no debemos conformarnos con estos sino que hay

que continuar imaginando acciones donde los alumnos adquirieran mayor protagonismo en los procesos de mejora de las prácticas docente.

6. *Dar valor a diferentes formas de expresión*

Las experiencias de voz del alumnado han asumido algunas de las técnicas y métodos participativos utilizados en la investigación cualitativa que se caracterizan por reconocer el valor de la información privilegiada que pueden ofrecer las personas que han vivido una experiencia única. Sin embargo, también ha recogido la tendencia a depender de los métodos orales que posee la investigación participativa, hecho que se constata en el peso de la oralidad en las experiencias recogidas. Pero en este caso, la oralidad no ha ofrecido un espacio de conversación y construcción conjunta sino que ha sido con el fin de recabar información. Esto nos recuerda que el uso de técnicas cualitativas, como la asamblea, no asegura el diálogo, la participación y el ensanche de los ámbitos sobre los que opinar. El medio ayuda pero son las experiencias que se viven en él quienes determinan el grado de participación.

Un peso de la oralidad que debemos de unir al de la escritura en la escuela que nos aporta una posible explicación a la alta presencia de técnicas escritas presentes. Así la mayoría de los instrumentos utilizados han sido cuestionarios, lo cual tienen dos consecuencias directas, una participación limitada a los preguntas y posibles respuestas ofrecidas, así como su escasa utilidad para comprender los fenómenos sobre los que se preguntaban: abandono escolar; necesidades sociales del barrio; problemas de la educación secundaria de su barrio; bullying y acoso escolar o cómo se relaciona con el apoyo docente. Todos ellos, temas que necesitan de reflexión, diálogo y discusión para poder comprenderlos y tomar decisiones.

También llama la atención la escasa presencia de medios informáticos, sobre todo, cuando en la educación obligatoria se ha producido en los últimos años una apuesta por introducirlas como herramientas en el aula: ordenadores para los alumnos de 5º EP, pizarras digitales, etc.

7. *La escuela como un proyecto compartido de aprendizaje intergeneracional.*

La mayoría de las experiencias encontradas en el contexto de este análisis responden a acciones cuyo marco de desarrollo es el aula, sobre todo si hablamos de las etapas educativas inferiores. Mientras que algunas de las experiencias donde participan aulas diferentes realmente no suponen un trabajo conjunto, así los alumnos de los

niveles superiores tienen algún protagonismo, mientras los de cursos inferiores solo poseen presencia.

Estas experiencias nos muestran lo que cuesta romper la cultura escolar que tiende el trabajo del profesor desde la individualidad y soledad, de un profesor, una asignatura, un curso, un aula. Rudduck & Flutter (2007), lo que se asemeja a la imagen de una cárcel, donde los alumnos (presos) son encerrados, vigilados y controlados por un maestro (guardia). Por tanto, uno de los retos es ir construyendo colegialidad, creando puentes más allá de los órganos colegiados, es decir, generar una cultura de participación en el centro, donde la colaboración entre alumnos y docentes de aulas diferentes sea posible. Donde se reconozcan, maestros y alumnos, como agentes que pueden enseñar y aprender. Comprender que la interacción con personas diferentes, en edad, en saberes, en vivencias, nos sitúa en un entorno enriquecido. Trabajar con otros docentes, con alumnos de edades diferentes, etc. es complejo, requiere un proceso de descentralización, de abandono de la postura de autosuficiencia para comprender que el resultado final solo será beneficioso si somos capaces de caminar juntos hacia un proyecto común de una escuela democrática donde se produzca un aprendizaje intergeneracional (Fielding, 2011).

8. *Cuando la escuela abre puertas y ventanas*

En los discursos educativos actuales se oye con fuerza la idea de establecer puentes entre la escuela y la comunidad, siendo materializada en ocasiones en actividades puntuales (excursiones y visitas a museos, charlas de algún escritor, abuelos que narran cuentos, etc.). Estas actividades nos llevan a un modo de entender las relaciones con la comunidad de mínimos, puntual y de escaso impacto, quizás como reflejo de no haber establecido un consejo, entre la escuela y la comunidad, de qué significa por comunidad y cuál es el sentido de la relación. En ocasiones, las escuelas se erigen como transformadoras de la sociedad, como si un cambio en un contexto aislado supusiera el cambio en la sociedad en general, o al contrario la sociedad exige cambios en la escuela, pero en los que no está dispuesta a intervenir.

El hecho se hace más complejo si además entendemos que los alumnos han de tener un papel protagonista en dicha unión, así las experiencias que encontramos en este análisis son más bien muestrales. Podemos destacar el proyecto “Estrada Inclusiva” que está desarrollando el equipo de investigación de Parrilla (et.al., 2010) donde el barrio, la escuela, el ayuntamiento, asociaciones, universidad, etc. con el horizonte de construir

una educación y una sociedad más inclusiva, si bien los alumnos tienen escaso protagonismo. Llama la atención que algunas experiencias que se recogen tienen un proceso inverso, es decir, una comunidad preocupada por la educación que reciben sus jóvenes decide iniciar un proceso de mejora (García, 2010).

Si bien las posibilidades que surgen cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad son infinitas, algunos ejemplos dan muestra de ellos (ver la experiencia de Martín, 2010), aunque no es menos cierto que supone un reto, que pasa por conseguir desarrollar una cultura de colaboración, es pasar de hablar de la escuela, el barrio a entenderlos como nuestra escuela y nuestro barrio, es decir, a crear sentimientos de pertenencia. Porque únicamente desde el sentimiento de compartir una realidad, de pertenecer a un mismo lugar, podemos hablar de comunidad. Así la mejora escolar y social necesita de la identidad de comunidad, de apostar por decidir hacia donde caminar juntos.

9. *El aprendizaje intergeneracional: creando el espacio donde desplegar las alas.*

A lo largo del trabajo he recordado el instante en el que algunos polluelos intentan volar por primera vez. El polluelo puede estar asustado al tener que lanzarse desde tanta altura, y puede decidir lanzarse desde un árbol más pequeño pensando que el golpe será menor. Si se lanza desde el más pequeño sus alas no se abrirán y se golpeará contra el suelo. Un daño que no es causado porque no pueda volar, sino porque para volar hay que crear el espacio de aire suficiente para que las alas se desplieguen. Aprender a volar supone empezar corriendo un riesgo, el de tirarse desde una altura desde la que no se sienten seguros. El polluelo puede decidir no volar nunca, tirarse desde una menor altura o vencer el miedo y echar a volar. La decisión es libre, pero si no queremos correr riesgo, si preferimos tenerlo todo bajo control, es preferible resignarse y seguir caminando.

El miedo del polluelo me devuelve la imagen de algunos docentes quienes bajo diferentes argumentos “son muy pequeños”, “cómo van a opinar de mi trabajo”, etc. optan por un modo de enseñar donde ellos tienen el poder de decidir y sus alumnos la obligación de obedecer. En algunas ocasiones, tímidamente, como el polluelo al lanzarse del árbol, deciden hacer un debate, el tema da igual en ocasiones, en poco tiempo la clase comienza a levantar el tono y el docente decide acabar con él, reforzando su idea de que los alumnos ni saben, ni pueden dialogar. Sin embargo, no se

dan cuenta que el problema está en que no ha creado el espacio necesario para desplegar las alas.

A lo largo del trabajo he señalado que el proceso ir otorgando mayor espacio de opinión y voz a los alumnos está lleno de incertidumbre, que necesitan del valor para correr riesgos, de permitir equivocarse y de continuar. Así se construye un doble camino en los procesos de participación que ha de llevar a un encuentro, donde los adultos inicien un camino donde comprendan la voz del alumnado como un medio de renovación institucional (Fielding, 2011) que les llevará a cuestionamientos en relación a su rol, las relaciones de poder, nuevas forma de entender la relación entre el alumno y el adulto, la organización del centro, los ámbitos, estructuras y medios de participación que tienen los alumnos, etc. construyendo espacios de responsabilidad compartida que invitan al diálogo y a la toma de decisión compartida. Al tiempo, los alumnos, aparte de participar de un modo comprometido y auténtico, deberán desaprender que para tener éxito en la escuela han de decir lo que los adultos esperan oír, llegando a una reivindicación de sus pensamientos, sentimientos y vida escolar frente al de los adultos, además han de ir exigiendo cotas más altas de participación partiendo de aquellas que ya se han alcanzado. Porque a medida que se va creando una cultura de la participación, donde se sitúa en el centro el diálogo honesto y constructivo, la participación y voz del alumnado se consolida como una característica esencial de la vida del aula, de la escuela.

b. Algunos apuntes metodológicos

Un trabajo como el presentado aquí no puede estar completo sin una reflexión acerca del esfuerzo realizado, los aprendizajes producidos, las dificultades encontradas y algunas vías complementarias posibles. Una parte importante del trabajo la compone la propuesta organizativa de las experiencias, tanto por el valor que tiene en sí misma como por la utilidad para el análisis de las experiencias propiamente dicho. Esta relevancia ha llevado a que sea también una de las partes más complejas del trabajo. Cada una de los grupos propuestos (territorio de desarrollo; ámbito de la mejora; nivel educativo: formato de la información y protagonismo del alumnado) han llevado un doble proceso de construcción: por un lado, partiendo de las propuestas ya existentes de otros autores, por el otro, construyéndose de manera emergente a través de las experiencias encontradas.

Si bien todas las agrupaciones han tenido su complejidad, no es menos cierto que algunas de ellas lo han sido en mayor grado, por ejemplo, el ámbito de mejora y el protagonismo del alumnado. La complejidad llega del intento de realizar una propuesta que pueda albergar todas las experiencias existentes, sin olvidar que en ocasiones, los límites son difíciles de establecer. Tras el esfuerzo realizado considero que la valoración referente a la organización es muy positivo, no sólo porque ha posibilitado la organización de las experiencias sino también porque ha facilitado el análisis posterior.

En relación al análisis de las experiencias, hay que señalar que ha tenido dos momentos diferenciados pero complementarios, por un lado la realización de los cuadros donde se recoge la esencia de las experiencias y por otro, el análisis posterior. Atendiendo a la realización de la tabla, debo señalar que la organización de las experiencias propuesta ha sido de gran utilidad, ya que su exhaustividad me ha permitido organizar las prácticas ya que todas ellas quedaban incluidas en alguna de las categorías propuestas. He de señalar que quizás la más compleja de todas ha sido la referente al protagonismo del alumnado, ya que si en algunos casos quedaba claro, en otros era más difuso. Esto se debe a que la participación y voz de alumnado es un continuo donde a medida que el alumnado amplió sus espacios de participación nos acercamos a cuotas más altas de protagonismo, y por tanto, las fronteras se difuminan. Por ello, es difícil situar algunas experiencias si contamos con el hándicap de que solo contamos con la experiencias tal y como la han narrado por escrito y por tanto, no disponemos de algunos detalles cualitativos que ayuden a situar la experiencia. En relación a las conclusiones, destacar que representan la realidad educativa actual al tiempo que nos dibuja el horizonte por el que pueden transitar las experiencias de participación y voz del alumnado futuras.

Antes de concluir esta parte, me gustaría señalar una propuesta que puede complementar este trabajo de análisis de las experiencias de participación y voz del alumnado: la incorporación de una revista de ámbito internacional como fuente de experiencias. Quizás tras el análisis de las experiencias en el ámbito español realizado en este trabajo, un segundo paso sea hacer un análisis comparativo con experiencias que se realizan en el ámbito europeo.

5. Algunas conclusiones y algunas líneas futuras de investigación.

Todo lo que en este trabajo se ofrece nos sitúa ante un futuro lleno de posibilidades para iniciar experiencias que busquen aumentar la implicación y el protagonismo de los alumnos en la toma de decisiones de la vida escolar de su centro. Poner en marcha estas iniciativas requiere partir de un análisis de la práctica docente, una reflexión de los espacios de participación y voz del alumnado existentes, con el fin de buscar caminos para ir ampliándolos, sin olvidar que deben concebirse desde una perspectiva inclusiva donde todos los alumnos sean bienvenidos. Estas iniciativas, en ocasiones, serán pequeñas acciones de voz del alumnado que ayudarán a crear un ambiente de participación y democracia y a generar un mayor sentimiento de pertenencia.

Este camino supone repensar la idea de alumno que se posee, supone abandonar las ideas de inmadurez psicológica y emocional, para caminar hacia concepciones donde los alumnos son considerados como agentes con capacidad de opinar, de debatir, de proponer, de decidir y actuar sobre la vida escolar. Lo cual nos recuerda que las experiencias de participación y voz del alumnado no dependen de la edad o características del alumnado, sino de la capacidad de situar el diálogo y la toma conjunta de decisiones en el centro de la vida escolar. Este diálogo además nos invita a un proceso de reflexión donde construir una nueva forma de entender el trabajo docente, donde el maestro se sitúa como un agente comprometido con la escucha y el debate, abierto al cambiar y a romper las relaciones jerárquicas. Esto supone un proceso de redistribución del poder, así como del reconocimiento del otro como una persona con capacidad de aprender y de enseñar.

Así la participación y voz del alumnado se convierte en un medio de cambio, de transformación, donde se crean nuevas relaciones pedagógicas, menos jerárquicas y más flexibles, donde el poder está distribuido y por tanto, la responsabilidad es compartida por adultos y alumnos. Será en este clima donde el dialogo se irá configurando como una característica esencial de la vida de la escuela. Esta nueva forma de entender al alumno y al maestro, y por ende, la relación pedagógica que se crea entre ellos, nos empuja hacia la construcción de una cultura escolar colaborativa donde los adultos aprenden de los alumnos, al tiempo que los alumnos aprenden de sus pares, es decir, se produce lo que Fielding (2011) denomina un aprendizaje intergeneracional.

De todo lo anterior, se desprende un largo camino que emprender donde la voz de los alumnos en los aspectos de la vida escolar de su centro, de su aula, se oiga con más fuerza, donde poco a poco se vayan alcanzando cotas más altas de participación. A continuación recojo algunos de esos caminos posibles a emprender en investigaciones próximas:

- Emprender iniciativas de aumento de la participación de los alumnos en centros educativos de Cantabria, prestando especial atención a aquellas etapas en las que los resultados de este trabajo nos han mostrado que se inician en menor medida estas experiencias: educación infantil; PCPI o diversificación.
- Analizar el papel del orientador educativo como figura que facilite la puesta en marcha y mantenimiento de procesos de participación y voz del alumnado, así como su papel para que estas experiencias se impregnen en la vida del centro en su conjunto.
- Recoger experiencias de buenas prácticas de participación y voz del alumnado de centros educativos de Cantabria, con el fin de realizar un análisis intensivo de las mismas para profundizar así en el conocimiento de las experiencias de participación y voz del alumnado.
- Recoger y analizar experiencias de buenas prácticas de participación y voz del alumnado de centros educativos de diferentes países, especialmente de aquellos que poseen una mayor tradición de este movimiento, con el fin de poder conocer el camino recorrido por estos centros.

6. Bibliografía

- AA.VV LA NAVATA (2010):** Ser partícipe de un proyecto común. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 407 pp 86-88
- AINSCOW, M. (2001).** *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M (2002),:** Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, núm. 327 p. 69-82
- AINSCOW, M (2005):** El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. *Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona*. Consultado el 28 de abril de 2011 en: http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. & DYSON, A. (2006):** *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge
- AINSCOW, M., Y MILES, S. (2008):** Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf (Consultado por última vez el 9 septiembre de 2011)
- APPLE, M. & BEANE, J (2005):** *Escuelas democráticas*. Morata. Madrid
- ARGOS, J. (2008):** *Procesos de subjetivación y construcción de la ciudadanía desde el contexto escolar*. En MARRERO ACOSTA, J. y ARGOS GONZÁLEZ, J. (coords.) *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*. Bilbao, Wolters Kluwer, 47-71.
- ARNAIZ, P. (2004):** La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad Vol. 7 (2)pp 25-40*
- ASAMBLEA GENERAL NACIONES UNIDAS, (1989):** *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- BACON M. (2004):** Student Perspectives. En RUDDUCK, J. (COORD.) (2004): *Communicating. Consulting Pupils Project Newsletter. No 13 pp 7*. <http://www.consultingpupils.co.uk/> (consultado por última vez el 9 de septiembre de 2011)
- BARTON, L. (2001):** *Disability, struggle and the politics of hope*. En L. BARTON, (ed.): *Disability, politics ant the struggle for change*. London: David Fulton.
- BINABURO, J. A.; MUÑOZ, B. (2007):** *Educación desde el conflicto*. Barcelona: CEAC.
- BLANCO, N. (2000).** *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: InstitutoAndaluz de la Mujer.
- BRAGG, S (2001):** Taking a Joke: learning from the voices we don't want to hear. *Forum*, Vol 43, nº 2 pp70-73
- BRAGG, S (2007):** "It's not about systems, it's about relationships": *Building a listening culture in a primary school*. En THIESSEN, D & COOK-SHATER, A(2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Springer. Netherlands. page 659-680

- BOLIVAR, A.(1999):** El currículum como un ámbito de estudio. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999): *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Págs. 27-34.
- BOLIVAR, A (2004):** ¿dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, centros o aula. *Revista Educare* (Revista de las Escuelas de Calidad), nº 6 (verano-otoño 2004), pp34-43
- BOLIVAR (2005):** ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educación y sociedad*. V.26, nº 92. Pp 859-888.
- BOLÍVAR, A. (2006).** *Identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2007).** *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. (2008).** *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- BROWN (2001):** Focus on ... a school working with Project 2. Communicating... T h e ESRC Network Project Newsletter. nº1 www.consultingpupils.co.uk (Consultado por última vez 09 septiembre 2011)
- BUCAJ, J (2002):** *Cuentos para Pensar*. RBA
- BULLOCK, K & WIKLEY, F(2001):** Personal Learning Planning: strategies for pupil learning. *Forum*, Vol 43, nº 2 pp 67-69
- BURNARD, P. (2001):** *Teaching & learning research programme*. <http://www.consultingpupils.co.uk/conferencemainpa.html> (Consultado por última vez 09 septiembre 2011).
- CALVO, A., HAYA, I. Y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2010).** Cuando el alumnado dice: “Queremos participar”. Una investigación sobre mejora escolar en educación infantil. En A. Manzaneres (ed.) *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 1-13). Madrid: Wolters Kluwer.
- CALVO, A Y SUSINOS, T (2011):** “Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia.” *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 3, pp. 75-88
- CALVO, A., SUSINOS, T. Y GARCÍA, M. (2008):** *Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres generaciones*. En M.
- CALVO SALVADOR, A Y SUSINOS RADA, T (2010):** Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*.VOL. 14, Nº 3. pp 75-88. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART5.pdf> (Consultado el 9 de septiembre de 2011)
- COLONNA, E (2010):** Niños que cuidan de niños. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*. Nº 407 pp 68-71
- COOK-SATHER, A. (2002):** Authorizing Students’ Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 4, pp. 3–14

COOK-SATHER, A (2007): *Translating researchers: re-imagining the work of investigating students' experiences in school.* En THIESSEN, D & COOK-SATHER, A(2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school.* Springer. Netherlands. pp 829-871

CRANE, B (2001): Revolutionising School-based Research. *Forum, Vol 43, n° 2 pp 54-55*

CRUDDAS, L (2001): Rehearsing for Reality: young women's voices and agendas for change. *Forum, Vol 43, n° 2 pp 62-66*

DAHLBERG, G; MOSS,P Y PENCE, A(1999): Construir la institución para la primera infancia como foro de la sociedad civil. En DAHLBERG, G; MOSS,P Y PENCE, A(1999): *Más allá de la calidad en educación infantil.* Editorial GRAÓ. Colección Biblioteca de Infantil. Barcelona. pp 116-140

DEL CASTILLO, G (2011): Aulas abiertas y el derecho a aprender. *Cuadernos de Pedagogía n° 407 pp 76-78.*

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008). Working Together: Listening to the voices of children and young. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-00410-2008.pdf> (Consultado por última vez el 9 de septiembre de 2011)

DIAZ DE RADA, (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías.* Madrid: Trotta.

FIELDING, M.(1999): Radical Collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice, *Australian Educational Researcher*, 26(2), pp. 1-34

FIELDING, M (2001): Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum, Vol 43, n° 2. pp 100-110*

FIELDING, M; RUDDUCK, J. (2002): The transformative potential of student voice: confronting the power issues. *Symposium "Student Consultation, Community and Democratic Tradition."* England.

FIELDING, M. & BRAGG, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference.* Cambridge: Pearson Pub.

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

FIELDING, M Y MCGREGOR, J. (2005): Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance?. *Symposium Speaking up and speaking out: International perspectives on the democratic possibilities of student voice.* Montreal

FIELDING, M. (2011): La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1). pp 31-61*

FLUTTER, J. (2006). This place could help you learn': student participation in creating better school environments, *Educational Review*, 58 (2), 183-193.

- FLUTTER, J (2007A):** *Student voice, student engagement, and school reform.* En THIESSEN, D & COOK-SHATER, A. (2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school.* Springer. Netherlands. pp 587-610
- FLUTTER, J (2007B):** Teacher development and pupil voice. *The curriculum Journal*, 18 (3), pp 343-354
- FREIRE, H (2010):** República de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 407 pp 89-92
- GAITÁN, L (2010):** Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, N° 407, pags. 12-16
- GARCÍA, A. CALVO Y SUSINOS, T. (2008):** *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia.* Madrid: Narcea.
- GARCÍA LASTRA, M (2010):** *La participación del alumnado de secundaria obligatoria. Una propuesta para la mejora escolar.* Susinos, T. (coord.) Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" pp 542-554). Santander, Universidad de Cantabria.
- GRIBBLE, D (2010):** Enseñar las lecciones equivocadas. *Cuadernos de pedagogía*, N° 407, pags. 36-39
- HAYA SALMÓN, I; CALVO SALVADOR, A (2010) :** *Mejorar la escuela "dando voz" al alumnado en la etapa de educación infantil. una investigación en curso.* En Susinos, T (coord) (2010) : Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas". pp 1026- 1041. Santander, Universidad de Cantabria.
- HARDING, C(2001):** Students as Researchers is as Important as the National Curriculum. *Forum*, Vol 43, n° 2 pp56-57
- HART, R. (1992):** *Children's participation. From tokenism to citizenship.* UNICEF. Italia.
- KINCHELOE, J. L. (2007):** *Clarifying the purpose of engaging students as researchers.* En THIESSEN, D & COOK-SHATER, A. (2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school.* Springer. Netherlands. pp 745-774
- KIRBY, P (2001):** Participatory Research in Schools. *Forum*, Vol 43, n° 2 pp. 74-77
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. Y OTROS (1994):** *Para comprenderlas organizaciones escolares.* Biblioteca Universitaria. Sevilla.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, DE 20 DE NOVIEMBRE, DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES**
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN.**
- LEY DE CANTABRIA 6/2008, DE 26 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA**
- LINDLEY, BRINKHUIS & VERHAOU, (2011):** *Too young to have a voice?.* En Miles, S & Ainscow, M (2011): *Responding to diversity in schools.* Oxon. Rontledge. pp 81-90
- LUNA, F. Y ELORZA, C. (2011):** Adolescentes que enseñan en Infantil. *Cuadernos de pedagogía*. N° 412 pp. 16-21.

- MACBEATH, J; MYERS, K & DEMETRIOU, H (2001):** Supporting Teachers in Consulting Pupils about Aspects of Teaching and Learning, and Evaluating Impact. *Forum, Vol 43, n° 2pp 78-82*
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B (2005):** *Educación para la ciudadanía*. Ed. Morata. Madrid.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2010):** *El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?.* En GIMENO SACRISTÁN (COORD.) (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata. Madrid. pags. 162-179
- MCLNTYRE, D. & PEDDER, D. (2001):** *How Teachers Respond to and Use Pupil Perspectives to Improve Teaching & Learning*. Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- MESSIOU, K. (2006):** Understanding marginalisation in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education*
- MITRA, D (2001):** Opening the Floodgates: giving students a voice in school reform *Forum, Vol 43, n° 2 pp 91-94*
- MITRA, D (2007):** *Student voice in school reform: from listening to leadership*. En THIESSEN, D & COOK-SHATER, A(2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Springer. Netherlands. pp727-744
- NAVARRO, M & IGLESIAS, E (2010):** *Experiencias de creación y gestión del conocimiento*. En Actas del Congreso Manzanares, M.A(coord)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs. 230-241. Ed. Wolters Kluwer. Madrid.
- OCAÑA ABELLÁN, C (2010):** Algo sorprendente está por llegar. *Cuadernos de pedagogía, N° 407, pags. 83-85*
- OLIVEIRA SOARES, I (2009):** Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas, Núm. 30, pp. 194-207* <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105112060015> (Consultado por última vez el 9 de septiembre de 2011)
- ORTIZ COBO, M (2006):** La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de Educación, 339, pp. 563-594*
- PARRILLA, A; SUSINOS, T (2010) :** *Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar en tres comunidades autónomas*. En SUSINOS, T (COORD) (2010) : Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas". Pag. 52-64. Santander, Universidad de Cantabria.
- PARRILLA A. (2002):** Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, núm. 327 p. 11-29*
- PARRILLA, A (2009):** ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación, 349, pp. 101-117*
- PARRILLA, A, BAAMONTE, M^a.L; DOVAL, I, FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, C; GONZÁLEZ, P; MARTÍNEZ, E; MUÑOZ, M; RAPOSO, M (2010):** El desarrollo local como marco de una educación más inclusiva. En Actas del Congreso

Manzanares, M.A. (coord) (2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs. 273-281. Ed. Wolters Kluwer

PEACOCK & RUDDUCK (2004) : Particularly Primary. Communicating... ESRC Network Project Newsletter. www.consultingpupils.co.uk (Consultado por última vez el 9 de septiembre de 2011)

PRIETO, M(2001): Students as Agents of Democratic Renewal in Chile. *Forum, Vol 43, n° 2 pp87-90*

PUPILS AT WHEATCROFT PRIMARY SCHOOL (2001): Working as a Team: children and teachers learning from each other. *Forum, Vol 43, n° 2. pp 51-53*

RAYMOND, L (2001): Student Involvement in School Improvement: from data source to significant voice. *Forum, Vol 43, n° 2 pp 58- 61*

REVILLA GONZÁLEZ, F (2010): Infancia, escuela y ciudad. *Cuadernos de pedagogía, N° 407, pags. 93-95*

RILEY & DOCKING (2004): Voices of disaffected pupils: implications for policy and practice . *British journal of educational studies, vol. 52, no. 2, , pp 166-179*

ROBINSON, C. & TAYLOR, C. (2007): Theorizing students voice: values and perspectives. *Improving schools, 10 (1), 5-17.*

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12 (1), 1-15.*

ROJAS PERNIA, S; LÁZARO VISA, S; CALLEJA GONZÁLEZ, M.; LINARES GUTIÉRREZ, G. (2010): "Igual le tenemos que dar otra oportunidad": La participación de los niños y niñas en la gestión del aula. En SUSINOS, T (COORD) (2010) : Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas". Santander, Universidad de Cantabria.

RUDDUCK, J., FIELDING, M. (2006): Student voice and the perils of popularity. *Educational Review, Volume 58, Number 2, pp. 219-231.*

RUDDUCK, J (2007): *Student voice, student engagement, and school reform*. En THIESSEN, D & COOK-SHATER, A(2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Springer. Netherlands. page 659-680

RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L (2008): La voz de los estudiantes en los centros escolares: ¿hay alguien ahí? Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Vol. 16, N° 5, 2008 , pags. 27-32*

SANTOS GUERRA, M.A (2002): *Las falacias de la participación*. I Curso de Verano del Consejo Escolar de Castilla y León: Participar, y cómo en la educación, esa es la cuestión. pags. 15-28

SAPON-SHEVIN, M (1999): *Because we can change the world : a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Allyn and Bacon, cop.. Boston

SHIER, H. (2000): Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society 14*

SILVA, E (2001): Squeaky Wheels and Flat Tires: a case study of students as reform participants. *Forum*, Vol 43, nº 2. pp 95-99

SMYTH, J (2007): *Toward the pedagogically engaged school: listening to student voice as a positive response to disengagement and “dropping out”*. En THIESSEN, D & COOK-SHATER, A(2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Springer. Netherlands. pp 635-658

SUSINOS, T (2009): Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 119-136

SUSINOS, T; CALVO, A, ROJAS, S; LÁZARO, S; GARCÍA LASTRA, M; HAYA, I; RODRÍGUEZ-HOYOS, C (2010): *La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela*. En Actas del Congreso Manzanares, M.A(coord)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

SUSINOS RADA, T Y RODRÍGUEZ-HOYOS, C (2011): La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 70 (25,1). pp 15-30.

THOMSON, P (2007): *Making it real: engaging students in active citizenship projects*. En THIESSEN, D & COOK-SHATER, A(2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Springer. Netherlands. pp 775-804.

THOMSON, P. & GUNTER, H. (2005): From “consulting pupils” to “pupil as researchers”: a situated case narrative. *British Educational REsearch Journal*. Vol 32, nº 6, pp 839-856

TONUCCI, F (2010): Para hacer visible a una infancia transparente. *Cuadernos de pedagogía*, Nº 407, pags. 24-30

URQUHART, I (2001): ‘Walking on air’? Pupil Voice and School Choice. *Forum*, Vol 43, nº 2. pp83-86

WILSON, J. (2004). How we feel about learning – a student research project. En RUDDUCK, J. (COORD.) (2004): *Communicating . Consulting Pupils Project Newsletter*. No 13 pp 3-5. <http://www.consultingpupils.co.uk/> (Consultado por última vez el 9 de septiembre de 2011)

ZABALZA, M. A (2003): El currículo de la educación infantil. *Enciclopedia de educación infantil Vol. 1, 2003*, pags. 467-502



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

ANEXOS

AUTOR/A: NOELIA CEBALLOS LÓPEZ

DIRECTOR/A: TERESA SUSINOS RADA

16 DE SEPTIEMBRE DE 2011

Plantilla análisis de las Actas del Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas

Reseña bibliográfica: Navarro, M & Iglesias, E (2010): Experiencias de creación y gestión del conocimiento. En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.230-241. Ed. Wolters Kluwer. Madrid.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Centro (Facultad)**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas que usan los medios informáticos**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen:

- La Red-CGC Dewey se estructura dentro del modelo de CGC Acelera formado por tres redes centradas en aspectos de la Organización y Gestión de las instituciones educativas. Esta Red en concreto pretende consensuar una propuesta curricular para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Para ello, alumnos, ex -alumnos, docentes y personal de administración y servicios configuran cuatro comisiones, una por especialidad, con el fin de realizar la propuesta curricular. Para ello, hacen uso de fórum, chat o wiki.
- En la Red CGC Docto, a través de la plataforma Acelera, alumnos y responsables del Máster de investigación y doctorado trabajan juntos para dar respuesta a ese propósito de analizar y debatir sobre la naturaleza y características de un buen trabajo de investigación.

Reseña bibliográfica: Feixas, M (2010): El abandono universitario. En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.612-622. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Organización, gestión y política educativa**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas orales y escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: La universidad Autónoma de Barcelona pone en marcha una investigación para delimitar el perfil del alumnado que abandona los estudios o cambia de carrera así como conocer las razones que le llevan a dicho abandono con el fin de poder poner en marcha propuestas. Para ello pasan un cuestionario al alumnado (Cuestionario para evaluar el perfil del alumnado universitario que abandono los estudios); entrevistas con los responsables de los programas; Focus group con los responsables de las instituciones. Los resultados se ordenaron atendiendo a aspectos personales, académicos e institucionales, siendo los dos primeros las causas más señaladas. Las medidas estarán destinadas a aspectos organizativos y de formación académica, estrategias para informar a los alumnos o implantar planes de tutoría.

Reseña bibliográfica: Castilla, M^a. T (2010): Formación de los profesionales de la educación para la mejora de la convivencia: una mirada multifocal de iniciativas para su gestión y su organización. En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.319-332. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Intercentros (centros educativos y universidad)**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente y Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Desconocido**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Es un proyecto de colaboración entre las administraciones y la universidad que tiene como resultado un Proyecto de innovación Educativa. En él se aborda el rol del psicopedagogo como mediador, un profesional que busqué la mejora de la convivencia del centro. Los agentes participantes son: mentores (profesores), tutores expertos (alumnos egresados) y tutores noveles (alumnado de Psicopedagogía). El trabajo desarrollado puede considerarse de investigación-acción o simplemente de observación y percepción de algunas dimensiones sobre las que realizar un análisis crítico. Esto consigue no sólo la formación inicial de los alumnos de psicopedagogía, sino también la permanente de los profesores de los centros.

Reseña bibliográfica: García, R.J (2010): Cambio escolar y poder en la sociedad red. El potencial y la realidad de las redes (comunidad, centros y profesores) como estructuras de apoyo. En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.398-408. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Comunidad**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum y Escuela y entorno**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Primaria y Secundaria**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas y orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: La red comunitaria del barrio de Perales del Rio es una red constituida por ciudadanos e instituciones educativas, sociales y políticas que creen que la mejora de la educación pasa por la implicación de todos los agentes sociales. Para realizar el diagnóstico de su barrio decidieron preguntar a los alumnos como opiniones que mejor conocen el estado de la cuestión, así se les paso un cuestionario que dio como resultado un mapa de las necesidades sociales del barrio. Tras analizarlo y debatirlo se llevaron a cabo diferentes propuestas, entre ellas, la radio comunitaria y escolar donde participan alumnos de ESO y de EP. Se organizan en 15 grupos, donde elaboran los guiones y estos son trabajados como contenido en las escuelas a través de las áreas y con talleres.

Reseña bibliográfica: García, R.J (2010): Cambio escolar y poder en la sociedad red. El potencial y la realidad de las redes (comunidad, centros y profesores) como estructuras de apoyo. En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.398-408. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Comunidad**
- ☉ Ámbito de la mejora → **organización, gestión y política escolar**
- ☉ Nivel educativo → **Educación secundaria obligatoria y postobligatoria**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas y orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Tomamos la palabra: La voz del alumnado en el Puente de Vallecas es el nombre del informe de investigación de la asociación escuela y autogestión que relata la experiencia que se vive en dicho barrio. Esta experiencia muestra el empeño de familias y ciudadanos de investigar sobre temas y problemas de la educación secundaria, tal y como es vista por los alumnos. Para lo cual, se les pasó un cuestionario a los alumnos de ESO, Bachiller y FP y se realizaron debates en grupo sobre: motivación, convivencia, las clases, el fracaso escolar, las expectativas, etc. El objetivo es conocer mejor el funcionamiento del sistema escolar en el barrio y congregar a personas con capacidad de establecer cambios para poder transformarla.

Reseña bibliográfica: Parrilla, A, Baamonte, M^a.L; Doval, I, Fernandez de la Iglesia, C; Gonzalez, P; Martines, E; Muñoz, M; Raposo, M (2010): EL desarrollo local como marco de una educación más inclusiva. En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.273-281. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Comunidad**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Escuela y entorno**
- ☉ Nivel educativo → **Centros de educación infantil y Primaria**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas y orales.**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: En el marco de intentar conseguir una sociedad y una escuela más inclusiva se encuentra esta experiencia: Estrada Inclusiva que pone a trabajar en este camino a organizaciones comunitarias del barrio: escuela, ayuntamiento, asociaciones, universidad, etc. Los alumnos son invitados a participar de las actividades y a co-diseñar los proyectos que surjan. Por su parte, en el plano local se realizan reuniones de periódicas de diseño y revisión del proyecto, donde se recogen los datos con observaciones y registros de reuniones, entrevistas biográficas y temáticas, grupos de discusión, análisis documental.

Reseña bibliográfica: Susinos, T; Calvo, A, Rojas, S; Lázaro, S; García Lastra, M; Haya, I; Rodríguez-Hoyos, C (2010): La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela. En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **Aula (en todos los casos descritos)**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **No especificado**
- ⊙ Nivel educativo → **Ed. infantil, Primaria, Secundaria obligatoria (Ordinario, Diversificación y PCPI)**
- ⊙ Formato de la información → **No especificado**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigadores**

Resumen: La investigación que se recoge cuenta las experiencias de 5 centros en cuyas aulas se han desarrollado un proceso de investigación basado en el movimiento de voz del alumnado. Entendiendo a éste como un elemento movilizador del cambio, como herramienta de mejora escolar. Todas las aulas han puesto en marcha un proyecto de mejora tras un proceso de consulta de los alumnos. Además éstos están presentes en todas las etapas de la investigación relativas a la evaluación de las necesidades de mejora, diseño y desarrollo de la actividad de mejora y en la evaluación de la misma.

Reseña bibliográfica: Moriña, A; Gallego, M^a.C; Hernández, E (2010): Desarrollo de proyectos de educación inclusiva a través de la formación en colaboración. En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **centro**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ⊙ Nivel educativo → **Educación infantil y primaria. Educación Secundaria**
- ⊙ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: En este artículo narran la investigación que desarrollan en tres centros de educación infantil y primaria En el desarrollo de la investigación que narran la voz del alumnado ha sido tenida en cuenta en la descripción de barreras para la inclusión e identificación de las necesidades del centro a través de grupos de discusión. El fin de la consulta es conocer las necesidades de los centros para organizar talleres de formación docente en torno a ellas.

-----**COMUNICACIONES**-----

Reseña bibliográfica: González, M; Nieto, T; Romero, M; Gómez-Cornejo, J.R (2010): *Herramientas de calidad al servicio del proceso educativo.* En Actas del Congreso **Manzanares, M.A(coord)(2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.** págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **Organización, gestión y política escolar**
- ⊙ Nivel educativo → **Educación Secundaria**
- ⊙ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Esta experiencia surge de la necesidad de adaptarse a los requerimientos de la sociedad, que pide una formación que responda a las demandadas del trabajo o estudios superiores. Esto requiere, según ellos, un cambio de la gestión del centro basado en los principios de calidad. Para ello, desarrollan un planteamiento metodológico definido por P-H-V-A (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar). Más concretamente, si nos detenemos en la evaluación, la información para la misma se recoge a través de la opinión y participación de la comunidad educativa del IES, las auditorías, los planes de control y los estudios benchmarking. Dentro de los planes de control, formados por una larga lista de indicadores, los alumnos son consultados en relación a la “satisfacción del cliente”, para lo cual se les pasa dos cuestionarios a través de internet, valorando el funcionamiento general del Centro y el grado de grado de satisfacción con el desarrollo.

Reseña bibliográfica: Pérez Galaso, M; García Sánchez, J. A (2010): **Desde la organización hacia el éxito académico.** En Actas del Congreso Manzanares, M.A(coord)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → Centro
- ⊗ Ámbito de la mejora → Organización, gestión y política escolar
- ⊗ Nivel educativa → Educación Secundaria, Educación primaria
- ⊗ Formato de la información → Desconocido
- ⊗ Protagonismo del alumnado → Alumnos como co-investigadores

Resumen: Este IES ha puesto en proceso un proyecto dirigido al éxito escolar a través de propuestas de cambio de la organización educativa. Entre los objetivos que persigue son: Facilitar la transición del alumnado de primaria a secundaria, Desarrollar los principios de la interculturalidad y los de la mejora del éxito escolar, Integrar a toda la comunidad educativa, Mejorar la competencia del alumnado en el dominio de los aprendizajes, Mejorar la convivencia y la participación del alumnado y del profesorado en el centro, Promover estrategias de atención a la diversidad que faciliten una atención inclusiva, Desarrollar un proceso de acogida del alumnado de nueva incorporación. Entre algunas de las medidas que desarrollan los alumnos adquieren un papel activo por ejemplo, comisión de alumnos responsables de talleres de mañana o de tarde, que organizan la actividad; dar responsabilidades a los alumnos de 4º para la organización de actividades complementarias con sus compañeros de Educación Primaria.

Reseña bibliográfica: REYES SÁNCHEZ, O; REYES PAZOS, M; RODRÍGUEZ DÍAZ, P (2010): *Calidad del servicio educativo: caso de una escuela secundaria, Mexicali, B.C.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → Centro
- ⊗ Ámbito de la mejora → organización, gestión y política educativa
- ⊗ Nivel educativo → Educación secundaria
- ⊗ Formato de la información → Técnicas escritas
- ⊗ Protagonismo del alumnado → Alumnos como fuente de información

Resumen: En este caso, intentaban conocer la calidad de una escuela secundaria para lo que utilizaron el instrumento servqualsec para medir la calidad de los servicios en instituciones de educación media básica mexicanas. Este instrumento es un cuestionario con escala tipo Likert que se pasó a los alumnos con el fin de conocer su opinión. No se preguntó a todos los alumnos, solamente a una muestra representativa. Los factores que mide son: Servicio Eficaz; Servicio Eficiente; Atención Individualizada; Apariencia; Infraestructura y Equipo Eficaz.

Reseña bibliográfica: MARTÍNEZ, C. A; HERNÁNDEZ, R; GARCÍA, R (2010): **Liderazgo escolar para la justicia social.** En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → Centro
- ⊗ Ámbito de la mejora → organización, gestión y política escolar
- ⊗ Nivel educativo → Educación secundaria y Educación Primaria
- ⊗ Formato de la información → Técnicas orales
- ⊗ Protagonismo del alumnado → Alumnos como fuente de información

Resumen: Esta investigación pretendía estudiar, conocer y comprender en profundidad la función directiva contextualizada en los centros (2 IES y un 1 CEIP) para la Justicia Social a través de aspectos de carácter personal y organizativos especialmente referidos a la cultura escolar. Los participantes han sido, el director y miembros del equipo directivo, los jefes de los departamentos didácticos, los docentes caracterizados por su implicación en procesos de cambio, representantes de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), los delegados de los estudiantes y los miembros del equipo investigador. En el caso de los alumnos, utilizaron Grupos de discusión. Con la información de todos los grupos dieron como resultado la definición de las Características del director o directora; Prácticas del director; Cultura escolar del centro. Enfoque hacia la inclusividad; Toma de decisiones en el centro; Actitudes de los docentes y familias, hacia la dirección.

Reseña bibliográfica: Calvo Salvador, A.; Haya Salmón, I. ; Rodríguez-Hoyos, C. (2010): *Cuando el alumnado dice: “queremos participar”. Una investigación sobre Mejora escolar en educación infantil.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **organización, gestión y política educativa**
- ☉ Nivel educativo → **Educación infantil**
- ☉ Formato de la información → **Desconocido**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Esta experiencia parte de una investigación más amplia dirigida a profundizar en la práctica de centros educativos inclusivos a partir del proyecto de mejora centrado en aumentar la participación del alumnado. Para ello trabajan con 5 centros educativos de todos los niveles educativos: educación infantil, primaria y educación secundaria. Nos centraremos en el de educación infantil. La consulta al alumnado y el diseño y desarrollo del proyecto de mejora situó al alumnado como co-diseñador de la mejora. Tras la recogida de la información el análisis se centro en: a) Los rincones y el panel del aula, b) El uso de la lectura del cuento, c) El funcionamiento de los equipos de trabajo y la ayuda entre iguales y finalmente, d) La construcción de normas y rutinas. El análisis del diseño y desarrollo de estas actividades muestran algunos elementos que el alumnado ha resaltado como posibles mejoras de la gestión del aula que deberán ser adoptadas en sus rutinas.

Reseña bibliográfica: DURÁN MEDINA, J. F.(2010): *La convivencia en un IES con docencia de difícil desempeño.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ☉ Ámbito de la mejora → **organización, gestión y política educativa**
- ☉ Nivel educativo → **Educación secundaria**
- ☉ Formato de la información → **Desconocido**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Para mejorar la convivencia es importante el compromiso de todos, esa es la filosofía que desprende el plan de convivencia. Los alumnos y alumnas deben participar en la elaboración de las normas, comprometerse en el respeto a las mismas y colaborar en la concienciación de todos sus compañeros sobre la necesidad de actuar en la prevención y en la solución de los conflictos. El plan de actuación se basa en 7 aspectos básicos: el plan de acogida, el consenso de normas, la asistencia a clase, el compromiso, la mediación, la información a las familias y la interrupción.

Algunas de las actuaciones donde los alumnos están presentes son: Alumnos de incorporación tardía, el delegado y subdelegado de curso – Actuación como alumnos-tutores para presentarle a sus compañeros y profesores y hacerle conocer las dependencias del centro y las normas de convivencia y funcionamiento; Consenso de normas; Compromiso del alumno/a para modificar su propia conducta; Mediación.

Reseña bibliográfica: LÓPEZ LÓPEZ, M^a C.; HINOJOSA PAREJA, E. F. (2010): *La mediación entre iguales como estrategia para abordar los conflictos en un centro escolar. Análisis de una experiencia práctica.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Organización, gestión y política**
- ☉ Nivel educativo → **Educación secundaria obligatoria y postobligatoria**
- ☉ Formato de la información → **Desconocido**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Se recoge la evaluación de la experiencia de mediación vivida por un grupo de estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato. El Programa de Mediación se inicia en el curso 2006-2007 con la intención de integrar la mediación entre iguales como un elemento más del proceso formativo de los estudiantes. Para llevar a cabo la selección del alumnado mediador se toma como referentes los resultados del sociograma realizado por el departamento psicopedagógico del centro y los informes emitidos por el profesorado tutor. En la experiencia participan cuatro chicas y dos chicos, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años. Después se procede a la formación de los estudiantes

seleccionados. En esta comunicación presentan la evaluación de la experiencia de mediación sobre los tópicos: concepción de mediación, razones que han llevado a participar en el Programa, beneficios, dificultades, experiencias más significadas y propuestas de mejora. Las propuestas de mejora que surgen son: *publicidad, continuidad y expansión, y apoyo.*

Reseña bibliográfica: YUBERO, S; LARRAÑAGA, E; DEL RÍO, T (2010): *Apoyo percibido del profesor en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Organización, gestión y política educativa**
- ⊗ Nivel educativo → **Educación secundaria obligatoria**
- ⊗ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Se presenta el análisis del apoyo social como recurso protector de la victimización entre iguales, más concretamente la influencia que posee el apoyo percibido del profesor como protector en los procesos de victimización dentro del contexto escolar. La muestra de estudio está constituida por 2961 estudiantes de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Para lo que se utilizó el *Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school* (Rigby y Bagshaw, 2003) y para la medición del apoyo social se utilizó el *Psychological Sense of School Membership –PSSM-* (Goodenow, 1993). Los resultados obtenidos indican que las percepciones que tienen los adolescentes sobre el apoyo social del profesor en el contexto educativo, está directamente relacionado con los niveles de acoso que informan sufrir en el aula.

Reseña bibliográfica: ALTOPIEDI, M; LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010): *Construir conocimiento sobre la colaboración docente y la innovación.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ⊗ Nivel educativo → **Educación Secundaria Obligatoria**
- ⊗ Formato de la información → **Técnicas orales y escritas**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Pretenden ejemplificar la presentación de algunos planteamientos generales y decisiones metodológicas asumidas durante el diseño y desarrollo del proyecto de investigación “Colaboración docente e innovación para la mejora educativa”, para lo cual utilizaran el diseño de investigación de estudio de casos: análisis de documentos; observación etnográfica; entrevistas semi-estructurada. Además diseñaron varios dispositivos ad hoc: corrillo; ficha de trabajo, una lista de las cosas más positivas del centro y otra con las que lo son menos, puesta en común de ideas.

Reseña bibliográfica: ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C (2010): *Desarrollo de una innovación en un centro de educación primaria: el club de lectura escolar.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Interaulas**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ⊗ Nivel educativo → **Educación Primaria**
- ⊗ Formato de la información → **Desconocido**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Colegio Público Germán Fernández Ramos, surgió la idea de estimular el hábito lector y el disfrute con los libros puede tratar de desarrollarse con distintas estrategias innovadoras para lo que crearon un club de lectura en el centro en el que actualmente pueden participar todas las personas de la comunidad educativa que así lo deseen. En el curso 2006-2007 hubo además interés por parte de un importante número de alumnos de crear un club de lectura para ellos. En el colegio varias personas trabajan en el documento correspondiente proponiendo actividades significativas para alumnado y familias. En el club de alumnos han participado aproximadamente 106 alumnos distintos del tercer ciclo en estos tres años, lo cual supone más de un 35% del alumnado del tercer ciclo. Se han leído 17 libros por parte de las familias y 15 por parte de los alumnos en este tiempo.

Reseña bibliográfica: PICAZO DE SORIA, I; RUIZ PRADOS, F (2010): *La metodología de proyectos como facilitadora de la organización escolar*. En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Infantil y Educación primaria**
- ☉ Formato de la información → **Desconocido**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigadores**

Resumen: El CEIP Cervantes diseña los proyectos documentales integrados que son investigaciones en las que el alumnado (desde 3 años hasta 6º) participa. Las fases del proyecto son: 1ª Fase: Fase de Investigación. Se establece un proceso de investigación en el que participan por igual alumnos/as, profesores/as y familias. 2ª Fase: Fase práctica. Durante esta fase se ponen en práctica todas las actividades que se diseñaron cuando se creó el proyecto 3ª Fase: Clausura de proyecto. 4ª Fase: Valoración compartido entre todos los implicados. El proceso de evaluación nos llevará a plantear propuestas de mejora, cambios en la dinámica de grupo y fundamentalmente nos mostrará qué objetivos propuestos en cada proyecto.

Reseña bibliográfica: Pernas Morado, E; Montero Mesa, L.; Gewerc Barujel, A (2010): *Innovación en la universidad: desafíos y obstáculos. Estudio de caso*. En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: La investigación profundizó en el diagnóstico de la situación actual de la integración de las TIC en cada una de las cinco universidades participantes, a través del estudio de casos. En concreto, en este trabajo abordar el estudio de caso seleccionado por el equipo de la Universidad de Santiago de Compostela, un profesor de la Facultad de Matemáticas. Para la obtención de datos realizaron un grupo de discusión con alumnos para conocer sus opiniones sobre las características de la enseñanza de su profesor. Las cuestiones abordadas con los alumnos se relacionaron con su experiencia en el campus virtual, su opinión sobre los materiales elaborados y la especificidad del trabajo realizado en el campus virtual.

Reseña bibliográfica: LÓPEZ GUERRERO, M. M (2010): *Congreso virtual, aprendizaje y puesta en Marcha de nuevas tecnologías en clase*. En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas que usan los medios informáticos.**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigadores**

Resumen: La asignatura sobre la que versa este trabajo puede ser cualquiera relacionada con el Medioambiente. En el trabajo presentado se muestra cómo se ha planificado el diseño de una metodología activa de la asignatura. Entre las diferentes actividades se destaca la propuesta de realizar una actividad dirigida a la realización de un congreso ficticio “Calidad y Seguridad en la Playas”, destacando una primera parte, que hasta ahora solía realizar el docente. Todo ello a través de una WEBQUEST: Congreso ficticio “Calidad y seguridad en las playas”.

Reseña bibliográfica: HERNÁNDEZ RIVERO, V; VEGA NAVARRO, A; AREA MOREIRA, M (2010): *Principales hallazgos y conclusiones de un Estudio sobre la integración y uso de las tic en los centros educativos*. En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Primaria, Educación Secundaria**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: El diseño de investigación empleado en el proyecto es de tipo etnográfico pretendía evaluar la implantación del proyecto Medusa, para lo que se llevó a cabo un estudio longitudinal, a lo largo de dos años, de cuatro casos participantes (3 CEIP y un IES) en el Proyecto Medusa (proyecto del Gobierno de Canarias destinado a dotar de tecnologías digitales a todos los centros educativos del archipiélago y formar al profesorado para su uso pedagógico). Se propuso los siguientes objetivos: Identificar los cambios e innovaciones generados por el uso pedagógico de las nuevas tecnologías; Explorar los procesos de aprendizaje del alumnado y analizar la situación de implementación del proyecto Medusa. Las técnicas empleadas fueron entrevistas (equipos directivos, coordinadores TIC en los centros, profesorado), análisis de documentos (PEC, programaciones, proyecto TIC), observaciones de situaciones de aula, y grupos de discusión (alumnado y profesorado).

Reseña bibliográfica: DÍAZ NOGUERA, M. D (2010): *Diferencias de género en las aptitudes hacia la Tecnología en las organizaciones educativa*. En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: El estudio se realiza con dos grupos de estudiantes universitarias de tercer curso de la titulación de Pedagogía. El alumnado participante en su mayoría mujeres, representado por el 83,05% de la muestra, siendo el 16,94% hombres. El instrumento utilizado es un cuestionario denominado Diferencias de Género y Estilos de Aprendizaje en relación con la Tecnología y la Motivación, diseñado ad hoc para medir las actitudes y competencias en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Modelos de Liderazgo Organizativo, Estilos de Aprendizaje Universitario y Motivación.

Reseña bibliográfica: FERNÁNDEZ PAJARES, H (2010): *Trabajo colaborativo en red e innovación en el IES Aguas Vivas de Guadalajara*. En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Interaulas**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación postobligatoria y Educación Secundaria obligatoria**
- ☉ Formato de la información → **Medios informáticos**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigadores**

Resumen: Proyecto de innovación educativa: “4u” (2009-10) El proyecto se diseñó para que los alumnos de 1º de Bachillerato del IES Aguas Vivas, a través de técnicas de trabajo cooperativo y de trabajo colaborativo en red utilizando la plataforma educativa Moodle: <http://aguasvivas.ies.edu.jccm.es/cursos/>, fuesen los encargados de diseñar Webquests interdisciplinares plurilingües y publicarlas para su posterior realización entre los alumnos de 1º de ESO. En resumen, los alumnos de 1º Bachillerato pusieron en práctica la coeducación proponiendo el material elaborado a los alumnos de 1º ESO. Este proyecto volvió a proponer una nueva aula multidisciplinar al centro denominada Aula Libre. Esta denominación hace alusión a dos conceptos claves de uso del aula: el uso exclusivo de software libre en el aula y el trabajo entre iguales sin métodos directivos por parte del profesorado participante. El plan de Trabajo de Aula Libre estaba dividido en tres fases: Fase 1. Coordinación, Planificación y Elaboración de WebQuest, Fase 2. Difusión de las WQs. Proceso de

enseñanza-aprendizaje entre iguales. Fase 3. Producción de los alumnos de la ESO. En esta fase, los alumnos de 1º de ESO expusieron para el resto de compañeros de nivel los productos finales creados a través de las WQs utilizando el inglés y las TIC.

Reseña bibliográfica: RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M (2010): *Transición de la diplomatura al grado: la Enseñanza de la asignatura de organización y Gestión en la perspectiva de las exigencias Metodológicas del EEES.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Interaulas**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: En este trabajo se exponen los resultados de un estudio que tiene por objeto determinar en qué medida los alumnos valoran la relevancia de las competencias explicitadas en la ficha docente de la asignatura y en qué medida creen que las han desarrollado a través de la metodología docente y los recursos organizativos y didácticos puestos en juego. La muestra estuvo formada por 114 alumnos de la Facultad de Educación de la UCM, de los que de 44 alumnos son de 3er. curso de la Diplomatura de Maestro de Educación Primaria de la asignatura de Organización del Centro Escolar y 70 del 1er. Curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, asignatura de Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos, ambas impartidas por el mismo profesor en distintos periodos del curso 2009 - 2010. Para la recogida de información se ha recurrido a las siguientes fuentes: Material generado en las sesiones de tutoría. Análisis de trabajos individuales y grupales estructurados en la forma de portafolio. – Resultados de exámenes. Cuestionario final *ad hoc* sobre la importancia y nivel de desarrollo de competencias y valoración de la asignatura en el contexto general de la titulación (alumnos de Grado). Cuestionario semiestructurado sobre el valor de los estudios realizados para los alumnos de Diplomatura. Los alumnos del Grado consideran de gran interés las competencias seleccionadas y definidas para la materia de Organización y Gestión, recibiendo en varias de ellas un nivel de desarrollo, según su percepción, parejo al interés manifestado. La asignatura de Organización Escolar, en cualquiera de sus versiones, Diplomatura o Grado, se reconoce como una de las más importantes y de mayor interés del Título. Se observa mayor satisfacción de lo logrado y mayores expectativas profesionales en los alumnos del Grado que en los de Diplomatura.

Reseña bibliográfica: PALOMARES RUIZ, A; GARROTE ROJAS, D. (2010): *Innovación metodológica del profesorado y de la universidad.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: La experiencia se encuentra en el contexto de la investigación es la UCLM, en el Grado de Maestro de la especialidad de Educación Infantil (Grupos A y B), en el curso 2009-10, planteándose como objetivo básico que, el alumnado –guiado y motivado por el profesorado, diseñe una *Ficha de Seguimiento* del trabajo (Diario de Aprendizaje). De esta forma, el estudiante se convierte en el organizador de su propio aprendizaje, elaborando su propia ficha y utilizando las TIC. En la investigación, se han analizado los trabajos realizados por el alumnado y se elaboraron –y aplicaron– diversos cuestionarios, en los que se planteaban una serie de cuestiones a responder, siendo la escala de valoración utilizada la siguiente: 1= nada; 2= poco; 3 = regular; 4= bastante; 5= mucho. Los ejes básicos con los que el alumnado ha elaborado su *Portfolio* son: a) Trabajo Individual, reflejado en el Diario de Aprendizaje (Ficha de seguimiento), b) Trabajo colaborativo, centrado en el Estudio de Casos reales.

Reseña bibliográfica: ÁLVAREZ ARREGUI, E; RODRÍGUEZ MARTÍN, A; BELVER DOMÍNGUEZ, J. L. (2010): *La perspectiva de los estudiantes sobre la Asignatura de organización y gestión de Centros educativos planteada como Ecosistema básico de formación.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas, Técnicas que usan los medios informáticos**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Pretende analizar las percepciones de los estudiantes de la asignatura de Organización y Gestión de Centros Educativos sobre el diseño, puesta en práctica y evaluación de un proyecto de innovación, planteada como un ecosistema de formación, con la intención de establecer indicadores que orienten a los docentes en la elaboración y desarrollo de los nuevos planes que se empezarán a generalizar a partir del curso 2010/2011. La población está formada por 350 alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Licenciatura de Pedagogía) de la Universidad de Oviedo, de la que se han seleccionado como muestra los 120 estudiantes matriculados en la asignatura de Organización y Gestión de 3º de Pedagogía. La información cuantitativa se ha recogido a través de dos cuestionarios, uno sobre estilos de aprendizaje de los estudiantes (CHEAEA) y otro sobre los distintos ámbitos del proyecto de innovación. La información cualitativa se ha obtenido a través de los blogs, las actas, los contratos de aprendizaje, el correo electrónico, etc.

Reseña bibliográfica: MARUGÁN DE MIGUELSANZ, J.M.; PINO VÁZQUEZ, A; BURÓN MARTÍNEZ, E; BLANCO-QUIRÓS, A (2010): *Nueva distribución de metodologías docentes En medicina en el marco EEES.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Han llevado a cabo una encuesta a la totalidad de estudiantes de la Licenciatura de Medicina y Cirugía de la Universidad de Valladolid, en el momento de finalización de la misma, en torno a sus preferencias en relación con las distintas modalidades para impartir docencia en los estudios del Grado de Medicina. La educación on-line fue asignada en la inmensa mayoría de casos a un porcentaje inferior al 10%, o a lo sumo a un 10-25%, teniendo por tanto poco interés para los estudiantes encuestados. Sin embargo, disciplinas como el aprendizaje por resolución de problemas o casos clínicos, la educación práctica, incluso los seminarios, emergen entre las preferencias de los alumnos, relegando en gran medida a las lecciones magistrales.

Reseña bibliográfica: MARUGÁN DE MIGUELSANZ, J.M.; PINO VÁZQUEZ, A; BURÓN MARTÍNEZ, E; BLANCO-QUIRÓS, A (2010): *Opinión de los alumnos de medicina sobre la encuesta docente al profesorado.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Se ha llevado a cabo una encuesta a la totalidad de estudiantes de la Licenciatura de Medicina y Cirugía de la Universidad de Valladolid, en el momento de finalización de la misma, en torno a sus conocimientos y actitudes ante la encuesta docente que la propia universidad pone a disposición de los estudiantes para evaluar al profesorado de la misma. La inmensa mayoría del alumnado se muestra favorable a que el alumno evalúe al profesorado (98.93%), y también la mayoría refiere conocer la existencia de la encuesta al profesorado de su Universidad (96.80%), aunque poco más de la mitad

parece conocer cómo contestarla. Aunque el 60.63% piensan que la encuesta que contestan los estudiantes no es valorada por nadie, y entre los que piensan que sí es valorada, la mayoría opina que lo hace el propio departamento (41.17%), y en mucha menor medida los propios profesores o agencias internas de la propia universidad.

Reseña bibliográfica: REYES ARELLANO, W; TAPIA JURADO, J; JIMÉNEZ CORONA, J. L; PEÑA JIMÉNEZ, C (2010): *Estrategias docentes que predominan en los alumnos del segundo año de la facultad de medicina. Estudio comparativo, observacional de dos generaciones.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: En la Facultad de Medicina de la UNAM se están llevando a cabo cambios en la educación médica. Cambios curriculares que abarcan nuevos modos de enseñanza y aprendizaje. El estudio es transversal, cualitativo, observacional, se realizó en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México con alumnos matriculados de segundo grado de la Facultad de Medicina. Para evaluar las estrategias docentes se empleó un instrumento que utiliza criterios creados específicamente para identificar las diferentes estrategias docentes empleadas en las Facultades y Escuelas de Medicina, el cual brinda un instrumento de análisis y evaluación curricular. Es interesante remarcar que en ambas generaciones la orientación del conocimiento en su aprendizaje se brinda en un porcentaje importante de manera integrada sobre el conocimiento disciplinar. Y lo mismo podemos decir de la aplicación del conocimiento ya que este se brinda también en un mayor porcentaje con estrategias de aprendizaje con aplicación al medio comunitario.

Reseña bibliográfica: ÁLVAREZ TERUEL, J.D; TORTOSA YBÁÑEZ, M T; GRAU COMPANY, S (2010): *La autoevaluación del alumnado como dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Un grupo de docentes universitarios (dos profesores y una profesora) iniciaron hace tres años una experiencia con la asignatura Organización del Centro Educativo, perteneciente al currículo de los estudios de segundo curso de la Diplomatura de Magisterio (Álvarez. 2008) creyendo en la necesidad de un cambio metodológico y la importancia que la evaluación tiene en él. El cambio metodológico se fundamenta en la convicción de que el contenido de la asignatura es eminentemente práctico. Y para ir comprobando cómo evoluciona el proceso recurrieron a la evaluación formativa. La implicación del alumnado en el proceso la generaron a través de acciones como:

- a) Responsabilizarlos en la planificación de la asignatura.
- b) Consensuar con ellos los criterios de evaluación.
- c) Creación de grupos colaborativos (con el rol de “equipos directivos”).
- d) Organizar los momentos y los elementos evaluadores.
- e) Elaborar informes y cronogramas.
- f) Elaborar documentos de trabajo.
- g) Autoevaluar del proceso de aprendizaje.

Reseña bibliográfica: MORENO SÁNCHEZ, E; VÉLEZ GONZÁLEZ, E (2010): *La convivencia en los centros educativos: un plan de actuación sobre el campo invisible de los conflictos.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Primaria**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas y Técnicas visuales y audiovisuales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Como la intención de recabar las ideas de nuestras alumnas y alumnos respecto de la violencia de género para prevenirla y combatirla, las técnicas utilizadas han sido: El denominado “observatorio de violencia” donde el alumnado registra, a modo de cuaderno de campo sus experiencias violentas. Un cuestionario sobre violencia en el que niños y niñas señalan el grado en el que les parecían agresiones las cuestiones que se relacionaban en él y sus sentimientos. El registro anecdótico. Dibujos de una situación violenta. Otro instrumento utilizado fueron las fichas de convivencia, que tenían que ser cumplimentadas por aquel alumnado que estaba implicado en actos violentos. Algunas conclusiones: De la información obtenida se deduce que, aunque en Primaria se pelean los niños y las niñas, son ellos los agresores en la mayoría de los casos y quienes inician las peleas. Las niñas se ven implicadas en menos ocasiones que ellos en los actos violentos y cuando lo hacen se ven afectadas como víctimas. Entre las nuevas acciones que destaca: - Identificar y definir las formas de violencia que se ejercen sobre las niñas. - Combatir el lenguaje sexista y la degradación de las mujeres. - Elaborar propuestas y/o materiales que permitan prevenir y disminuir la violencia de género en la escuela.

Reseña bibliográfica: AGUIRRE PÉREZ, C (2010): *Educación en museos: utilización del museo de las ciencias de castilla-la mancha como recurso no formal dentro del curriculum formal.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Desconocido**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Utilizar un recurso que los alumnos de Magisterio de Castilla-La Mancha (en nuestro caso concreto Cuenca y Albacete) de la asignatura "Didáctica de las Ciencias Experimentales" tienen fácilmente a su alcance, esto es el *Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha* ubicado en el Casco Antiguo de la ciudad de Cuenca. Los alumnos posteriormente a la visita cumplimentaron un cuestionario cuyos resultados se muestran en la presentación. Dado que la asignatura DCE es cuatrimestral de 4,5 créditos, se procede en la primera semana de clase a plantear el Bloque Temático del Museo como uno de los más importantes, repartiendo el trabajo a realizar entre dos o tres grupos de alumnos (máximo dos alumnos por grupo) con la misión específica de preparar la visita al Museo.

Reseña bibliográfica: AZNAR DÍAZ, I; HINOJO LUCENA, F.J (2010): *Organización y gestión de los centros Integrados de formación profesional.* En Actas del Congreso MANZANARES, M.A(COORD)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.* págs.282-291. Ed. Wolters Kluwer.

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Mejora docente y organización, gestión y política educativa**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Postobligatoria**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Pretenden realizar una investigación centrada en determinar, mediante un estudio descriptivo, la organización y funcionamiento de la nueva red de centros integrados de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Andalucía que comenzaron a funcionar el curso pasado, 2009/2010, y que incorporan en su oferta formativa y en sus recursos materiales y humanos la integración de los tres subsistemas de formación profesional (Reglada, Ocupacional y Continua) constatando así su materialización en dichos centros, todo ello desde distintas perspectivas o campos de indagación: problemas organizativos y estructurales, de gestión, didáctico-curriculares, de profesorado, de agrupamiento de alumnado, y de conexión con el entorno, entre otros. Los instrumentos que se utilizarán en este trabajo de investigación serán los que se detallan a continuación: El cuestionario para los centros integrados, Entrevista y Grupo de Discusión (muestra representativa de alumnos, profesores y miembros de los equipos directivos de cuatro centros).

Análisis de las prácticas de Cuadernos de Pedagogía (junio 2010-junio2011)

Reseña bibliográfica: BAS PEÑA, E (2011): Aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 409 pp 42-44.

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ⊙ Nivel educativo → **Universidad**
- ⊙ Formato de la información → **técnicas escritas**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Esta experiencia forma parte del Proyecto de Innovación del curso 2008-09 en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, titulado “Implementación de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), en asignaturas de las titulaciones de la Facultad de Educación” (R 503/2008). Con el propósito de que a través de la formación del profesorado en la metodología ABP se verá facilitada la implementación del nuevo enfoque en las aulas. Concretamente esta experiencia responde a la aplicación del ABP en la asignatura de Pedagogía Social. En la metodología de ABP el problema orienta a los alumnos a reflexionar sobre las cuestiones que conocen, busquen e investiguen las que desconocen, tomen decisiones respecto a los pasos a seguir en cada situación. Para evaluar la intervención de la profesora, se elabora un cuestionario. La mayoría de los alumnos muestran su satisfacción por las posibilidades que ofrece en su formación, al acercarlos a problemas reales, y la utilidad para su futuro profesional.

Reseña bibliográfica: LUNA, F. Y ELORZA, C. (2011): Adolescentes que enseñan en Infantil. *Cuadernos de pedagogía*. N° 412 pp. 16-21.

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **Interaulas**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ⊙ Nivel educativo → **Educación Secundaria Obligatoria y Educación Infantil**
- ⊙ Formato de la información → **Desconocido**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigador**

Resumen: Un grupo de alumnos y alumnas de 4º curso de ESO, del Instituto de Lekeitio, dedica una hora de su horario lectivo a colaborar y ejercer como maestros/monitores en las tres aulas de cinco años de la escuela pública de la misma localidad. La idea es mejorar la relación y la convivencia entre alumnos de diferentes edades y ofrecer posibilidades para que el alumnado de Secundaria asuma responsabilidades. Es uno de los frutos de la estrecha colaboración entre la escuela y el instituto. En la actividad alternativa a la Religión se trabaja con los del primer curso de Primaria o en la residencia de ancianos. Sin embargo, este año los alumnos sugirieron trabajar con los alumnos de 5 años. Se decide crear cuatro grupos interactivos en los que está organizada el aula, trabajan expresión plástica en papel, plastilina y pintura, juegos de construcción y juegos de mesa.

Reseña bibliográfica: VALLEJO MOLERO, R (2011):¿Qué animal ha salido de este huevo?. *Cuadernos de Pedagogía* N° 409 pp 24-27

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ⊙ Nivel educativo → **Educación Infantil**
- ⊙ Formato de la información → **Técnicas escritas y orales**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: El descubrimiento de la cáscara de un huevo, en el patio de la escuela, suscita una serie de interrogantes e investigaciones que nos llevarán a los animales de la granja, por ejemplo se preguntan de quién es el huevo, qué animal habrá salido de él. Los alumnos sugieren preguntar al cocinero o explorar el lugar donde se encontró el huevo para asegurarnos de que el pollito no está. A partir del cascarón surgen nuevas dudas ¿Cómo enseñan a volar a sus hijos?. Esta experiencia se define como libre a la espontaneidad, la expresión, la escucha y el debate de ideas.

Reseña bibliográfica: DEL CASTILLO, G (2011): Aulas abiertas y el derecho a aprender. *Cuadernos de Pedagogía* n° 407 pp 76-78.

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Curriculum y Organización, gestión y política educativa**
- ⊗ Nivel educativo → **Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria**
- ⊗ Formato de la información → **Desconocido**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Aprendizaje intergeneracional**

Resumen: La Cecilia es una escuela Ubicada en la ciudad argentina de Santa Fe ya que permite aprender lo que desee y a su ritmo. El alumnado se agrupa por afinidades socio-afectivas, elige las materias en las que quiere participar y propone talleres autogestionados para cubrir otros aprendizajes que le interesan. Así, por ejemplo, “En la Escuela Secundaria, al comenzar el año, cada alumno debe indicar en un listado de materias y talleres en cuáles desea participar y en cuáles no. Teniendo en cuenta estas elecciones, se diagraman las actividades para disponer de una oferta de actividades de aprendizajes “clásicos”, por grupos, en periodos semanales, llamada “el menú del día”, de modo tal que si un alumno participa de todas las actividades de este “menú”, habrá efectuado un cursado de materias equivalente al del currículo oficial.” (Del Castillo,2011: 78).

Reseña bibliográfica: Martín, M (2010): BCC: un banco para compartir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía* N° 402 pp 16-22

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Entorno y la escuela**
- ⊗ Nivel educativo → **ESO y Bachiller**
- ⊗ Formato de la información → **Técnicas escritas, audiovisuales y visuales**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigadores**

Resumen: La experiencia se desarrolla en el instituto sevillano Domínguez Ortiz, donde el alumnado, profesorado y vecindario deciden compartir sus “saberes”. El proyecto se inicia por la coincidencia de dos profesionales con interés comunes que trasladan al centro la propuesta, invitan a diferentes grupos de 4° de ESO y de Bachillerato a una sesión introductoria para explicarles en qué va a consistir la experiencia. Acude un grupo reducido de alumnos. Estos alumnos se convertirán en los líderes de la experiencia, comienzan ofreciéndose ellos, y poco a poco involucran a sus compañeros, algunos docentes y a la comunidad cuando acuden al mercado. Así llegan a reunirse todos en el centro donde cada uno intercambia sus saberes.

Reseña bibliográfica: MONTERO, L & GEWERC, A (2010): La Universidad vista por estudiantes lúcidos, críticos y agobiados. *Cuadernos de Pedagogía. N° 403 pp 79-83*

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Mejora docente**
- ⊗ Nivel educativo → **Universidad**
- ⊗ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Un grupo de ocho alumnos de distintas carreras debate sobre su visión de la Universidad de Santiago de Compostela: el papel del profesorado, la evaluación, la validez de lo que aprenden y, sobre todo, su transferencia al mundo laboral. Algunas de sus ideas son que: son pocas las cosas que han Cambiado con la llegada de Bolonia; la autonomía se refleja en “mandar muchos más trabajos”; hay diferencias entre la exigencia de carreras diferentes; los docentes marcan la diferencia, etc.

Reseña bibliográfica: FREIRE, H (2010): República de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 407 pp 89-92

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **Organización, gestión y política educativa**
- ⊙ Nivel educativo → **Todos**
- ⊙ Formato de la información → **Técnicas orales (asambleas)**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Aprendizaje intergeneracional**

Resumen: Las escuelas de Hadera y Kfar-Saba, en Israel, son un ejemplo de escuelas democráticas, donde los alumnos participan en la gestión del centro a través del parlamento escolar. El Parlamento reúne a alumnos, profesores y padres y es un espacio donde todos tienen igualdad de voz y voto a la hora de tomar las decisiones sobre la vida del centro. Algunos de los temas que debaten son: la contratación de nuevos profesores, el presupuesto, la admisión de estudiantes, la aprobación de las actividades a realizar, etc. alguno de estos temas han de delegarse a comisiones para que sean más efectivos. Un ejemplo de las decisiones es suspender las clases el día que 200 educadores de diferentes países les visitan con el fin de conocer su escuela. La suspensión estaba destinada a poder darles la bienvenida y a atenderles, hasta el punto de que dos alumnas de 15 años, que formaban parte de la comisión encargada del recibimiento, les hicieron de guías. Además poseen un Tribunal de Justicia que se encarga de aplicar las normas de convivencia a todos, desde el director del centro al alumno de menor edad.

Reseña bibliográfica: AUTORÍA COMPARTIDA (2010): Ser partícipe de un proyecto común *Cuadernos de Pedagogía*. N° 407 pp 86-88

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **Organización, gestión y política educativa/ curriculum**
- ⊙ Nivel educativo → **Educación infantil y primaria**
- ⊙ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Alumno como co-investigador**

Resumen: La asamblea de representantes, es donde los representantes de cada aula, dos por clase, se reúnen con la directora para tomar decisiones que afectan al centro en su conjunto, por ejemplo, la distribución de espacios en el recreo, el comedor escolar, espacios comunes, la biblioteca, etc. Además, los alumnos participan en el diseño y desarrollo de los proyectos de investigación: en la elección del tema, bien haciendo propuestas o tomando la decisión de cuál se desarrolla; en el proceso de trabajo, buscando como se organizan, buscándose información, viendo qué comunican de sus resultados y cómo.

Reseña bibliográfica: DEL PINO SUÁREZ, N & CRUZ RODRÍGUEZ, L (2010): ¿Qué son esos bichos?. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 402 pp 24-27

Análisis de las prácticas:

- ⊙ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ⊙ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ⊙ Nivel educativo → **Educación Infantil**
- ⊙ Formato de la información → **Técnicas escritas y orales**
- ⊙ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: En un aula de 5 años del CEIP José Pérez y Pérez, de Las Palmas de Gran Canaria, los alumnos están interesados en los bichos, sobre todo por los que causan la gripe A, Así ante la pregunta de la maestra ¿Y qué les gustaría saber de la gripe A? los alumnos trazan el camino a seguir, quieren saber qué es, cómo se nos pega, qué son esos bichos, cómo tenemos que cuidarnos, qué es lo que nos duele cuando enfermamos...Para ello, recopilan información, la contrastan con lo que ya saben, realizan nuevas preguntas, utilizan instrumentos (lupa, microscopio, etc) o investigan acerca de cómo se contagia.

Reseña bibliográfica: FRANCISCO MURILLO, J (corr.) (2010): Una facultad comprometida con la innovación. *Cuadernos de Pedagogía. N° 403 pp 56-59*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Organización, gestión y política educativa**
- ☉ Nivel educativo → **Universidad**
- ☉ Formato de la información → **Desconocido**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga basa su motor de cambio para adecuarse al EEES en la participación democrática. Por ello, tal y como reconocen, pusieron en marcha procedimientos que facilitasen flujos de comunicación capaces de canalizar una participación directa e inmediata de todos los implicados (alumnado, personal de administración y servicios y profesorado). Para la participación de los alumnos se ha constituido el consejo de estudiantes, Su composición y sus funciones las determinó el alumnado a través de la redacción de su propio reglamento, de modo que el representante del consejo ha pasado a ser un miembro más del equipo de gobierno. También existen sesiones de información, de control democrático y de rendimiento de cuentas con el claustro de profesorado y con la asamblea de estudiantes.

Reseña bibliográfica: ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C (2010): Un club de lectura para mayores y pequeños. *Cuadernos de Pedagogía. N° 402 pp 28-30*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Grupo**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Primaria (tercer ciclo de Educación Primaria)**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Los alumnos del Colegio Público Germán Fernández Ramos, de Oviedo al conocer el club de lectura para familias y profesores, piden al centro tener un club de lectura de alumnos también. Así se crea el club de lectura de alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria, donde se produce una aproximación a obras atractivas de la literatura infantil y juvenil.

Reseña bibliográfica: SEGALÉS, D. Y FONTARNAU, D (2011): La libreta de ciencias. *Cuadernos de Pedagogía. N° 409 pp 31-34*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación primaria (tercer ciclo)**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas orales, escritas.**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigador**

Resumen:

La Escuela Andersen es un centro de Vic (Barcelona). La libreta de ciencias como herramienta didáctica se puso en marcha tras el asesoramiento de los docentes de la Universidad de Vic, en todos los niveles de Educación Infantil y Primaria. La experiencia aquí relatada surge en un aula de 6º EP, el tutor expone el tema: “El agua: disolvente universal” y los alumnos anotan las preguntas y dudas que aparecen y escogen una para empezar a investigar. Para lo cual el grupo debate sobre el diseño de los experimentos que posteriormente va a realizar. En la libreta van anotando lo que ocurre durante los experimentos; las cosas previstas y las imprevistas; los resultados de las observaciones realizadas, etc. Finalmente, los propios alumnos presentan su trabajo, en forma de comunicación científica.

Reseña bibliográfica: REVILLA, F (2010): Infancia, escuela y ciudad. *Cuadernos de Pedagogía. N° 407 pp 93-95.*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Comunidad**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Escuela y entorno**
- ☉ Nivel educativo → **Educación primaria (2º y 3º ciclo)**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigador**

Resumen:

La ciudad de los niños de Villamayor de la Armuña, es una propuesta desarrollada en un municipio de Salamanca que pone en relación la escuela Pública Piedra de Arte y la comunidad. No cabe por menos que señalar que el proyecto fue animado por la alcaldesa de ese municipio quien había mostrado interés por el proyecto. En la escuela se crea un consejo con alumnos de las clases de 3º a 6º de Primaria, al que se llevan las propuestas extraídas del trabajo en el aula con una persona del ayuntamiento que acude a las aulas para trabajar los temas que desde el colegio se han propuesto: igualdad, derechos humanos y medio ambiente. El consejo se reúne en la sala de plenos del ayuntamiento y la alcaldesa asiste con regularidad donde se debaten las propuestas realizadas, una vez llegan a un acuerdo se regresa a las aulas para informar de lo que ha pasado.

Reseña bibliográfica: SOBRINO LÓPEZ, (2011): Investigar el pasado. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 413 pp 34-37

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Intercentros**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas que usan los medios informáticos**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigador**

Resumen: El Departamento de Geografía e Historia del IES Cauca Romana, de Coca (Segovia), convoca un premio dirigido al alumnado para estudiantes de Secundaria y Bachillerato de toda la provincia interesado en realizar una investigación histórica. La convocatoria es libre, no hay límite temático ni cronológico a la hora de elegir el objeto de estudio (desde la prehistoria hasta la llamada historia inmediata), las condiciones son que sean trabajos de investigación histórico-artística hechos por los alumnos y que hagan uso de las TIC.

Reseña bibliográfica: LÓPEZ JIMÉNEZ, A (2010): El uso de imágenes en las redes sociales. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 405 pp 34-36

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Intercentros**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación secundaria obligatoria**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Para evaluar el uso que hacen de las de las redes sociales sus alumnos se decide realizar una encuesta en dos centros públicos de Enseñanza Secundaria en Alcantarilla (Región de Murcia) y Elche (Comunidad Valenciana). El cuestionario evalúa el nivel de conocimiento de las redes sociales de los alumnos en relación a: cuáles son las redes sociales más utilizadas; cuál es el uso que hacen de la imagen en las redes sociales; el conocimiento que tienen sobre la legislación; el modo de reaccionar ante una situación adversa y el uso de Internet como medio para divulgar imágenes.

Reseña bibliográfica: GUAL OLIVA, M Y BONIL GARGALLO, J (2011): Pintar con la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 410 pp 38-40

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Escuela y el entorno**
- ☉ Nivel educativo → **Educación secundaria obligatoria (2º y 3º)**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas visuales y audiovisuales, escritas y orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigador**

Resumen: La experiencia se desarrolla en 2º y 3er curso de la Educación Secundaria Obligatoria durante el Crédito de Síntesis (CS) Pintar con la mirada. Los alumnos se organizan en grupos para trabajar, durante una semana, y realizan una auditoría de su localidad basándose en: la calidad del aire, acústica, movilidad, gestión del territorio y de los residuos. Para ello, utilizan diversas fuentes (textos de expertos, resolución de problemas), además de conocer la opinión de la ciudadanía y los responsables del Ayuntamiento. Con todos los datos elaboran una propuesta de mejora que formara parte del Plan de Acción Local, lo presentan al resto de compañeros del aula y pintan un graffiti como medio de dar a conocer su opinión.

Reseña bibliográfica: ROLDÁN, J. (2010): Ciencias para el Mundo Contemporáneo. *Cuadernos de Pedagogía. N° 404 pp 34-36*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Bachiller**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Esta experiencia llevada a cabo en el IES Bellulla, de Canovelles está pensada para primero de Bachillerato en la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo. Los alumnos han de realizar un trabajo a través de temas de la realidad social, el primer paso es que seleccionen entre diez y veinte noticias aparecidas en la prensa escrita sobre uno de los ocho temas del índice de su libro de texto que ellos seleccionen., posteriormente han de señalar los conceptos científicos que aparecen en los artículos seleccionados y una tercera parte que les insta a reflexionar acerca del papel que ejercen los grupos sociales en el desarrollo de las investigaciones científicas, tanto en lo que se refiere a la generación de nuevo conocimiento como a su aplicación posterior. En definitiva, los alumnos solo pueden elegir el tema de entre una selección de ellos, es casi como preguntarles sobre el tema mientras que el camino ya viene marcado.

Reseña bibliográfica: CORRALES, M Y ROMERO, C (2011): Protagonistas activos en Conocimiento del Medio. *Cuadernos de Pedagogía. N° 410 pp 31-34*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Organización, gestión y política educativa**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Primaria (1º)**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen:

Esta experiencia, la simulación de un pleno municipal, surge en el contexto de un proyecto “Periodistas por el cole” que los docentes de primero de Primaria elaboran sobre el entorno social. Los alumnos pueden presentar las candidaturas y, mediante votación, cada clase elige a sus candidatos. La campaña electoral se traslada a los pasillos, a las aulas e incluso al patio. Cuando ya están formados y cada uno conoce sus funciones y cómo se le elige, con la colaboración del alcalde y los concejales del pueblo, acuden a la sala de plenos del Ayuntamiento de Valdemoro a discutir sobre los problemas de la escuela, cada clase hace propuestas sobre los asuntos que cree que hay que debatir : “la tubería rota en el gimnasio que nos impide utilizar los baños; la falta de balones y de material para jugar en los patios; el problema de los materiales de aula, que se estropean mucho, se pierden y no se cuidan bien; los papeles que se tiran al suelo en el patio; la falta de papeleras porque se llenan muy rápido; las excursiones y fi estas del colegio que vamos a organizar; información sobre las actividades extraescolares y el multideporte; las peleas en el patio.” (pp34)Todas las propuestas son llevadas a votación y aprobadas por unanimidad.

Reseña bibliográfica: FREIRE, H (2010): La escuela es el bosque. *Cuadernos de Pedagogía. N° 407 pp 72-75*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Centro**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum/organización, gestión y política**
- ☉ Nivel educativo → **Educación infantil**
- ☉ Formato de la información →
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigadores**

Resumen: El “Jardín Secreto” es una escuela infantil, a dos horas de Edimburgo, cuyo centro escolar es el bosque “la escuela transita, nómada, por más de 20 áreas distintas, acondicionadas y adaptadas a la climatología, con refugios naturales o tiendas” (pp73). Los alumnos eligen la actividad que van a iniciar (navegar, pescar, etc) escogen los materiales de la naturaleza (palos, hojas, etc.) y crean mil y una aventuras como la visita a una cabaña secreta.

Reseña bibliográfica: CASADO, T (2011): Una compañía, para una ópera. *Cuadernos de Pedagogía* N° 412 pp 28-31

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ⊗ Nivel educativo → **Educación Primaria (4º)**
- ⊗ Formato de la información → **Técnicas orales, escritas, visuales y audiovisuales, dramáticas**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como co-investigadores**

Resumen: En esta experiencia los alumnos de 4º de Primaria del CEIP El Quijote, de Madrid “trabajan para elegir el tema, escribir el libreto, componer la música y preparar los decorados, la iluminación, el vestuario, el maquillaje, las relaciones públicas y el patrocinio” (pp. 28) de la obra que finalmente presentan.

Reseña bibliográfica: DEL VALLE GARCÍA, A (2010): Aprender con los caracoles. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 406 pp 26-28

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ⊗ Nivel educativo → **Educación infantil (5 años)**
- ⊗ Formato de la información → **Técnicas escritas y orales**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: El proyecto surge en el CEIP Sant Vicent Ferrer, ubicado en la localidad alicantina de Teulada, con alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil. Un día un niño trae al aula un caracol, todos se interesa y surge la idea de buscar información para saber más sobre los caracoles y tenerlos en clase: buscan información sobre las partes de un caracol, cuánto tiempo viven, cómo se desplazan y se reproducen, qué alimentación necesitan, y cómo se hace la limpieza.

Reseña bibliográfica: MOLINA FERNÁNDEZ, E & VILLENA , J. L. (2011): Una lucha contra la exclusión de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 411 pp 22-24

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ⊗ Nivel educativo → **Educación Infantil**
- ⊗ Formato de la información → **Técnicas orales**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: En este proyecto, Alehop, participa el segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP León Solá, de Melilla con el objetivo de desarrollar la competencia lingüística en español de aquellos alumnos que no conocen la lengua. El objetivo de las actividades es provocar situaciones en las que sea necesario comunicar, si bien el objetivo es la comunicación oral también hay otras vías como recursos no verbales. En la evaluación de este proyecto se ha llevado a cabo entrevistas al alumnado, quienes se han mostrado a gusto y agradecidos con el programa.

Reseña bibliográfica: PRIETO PARIENTE, J (2010): Periódico Aldaba: una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 404 pp 38-42.

Análisis de las prácticas:

- ⊗ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ⊗ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ⊗ Nivel educativo → **Bachiller**
- ⊗ Formato de la información → **Técnicas que utilizan los medios informáticos.**
- ⊗ Protagonismo del alumnado → **Alumno como co- investigador**

Resumen: el alumnado de primero de Bachillerato del IES Campos y Torozos, de Medina de Rioseco en la asignatura de Tecnologías de la Información y Comunicación publica un periódico (Aldaba). Los alumnos eligen las secciones que se van a publicar y, por tanto, los temas de los que se va a hablar, algunas de las tareas que han de realizar son: realizar búsquedas de información en Internet; seleccionar la más relevante, redactar los artículos con sus propias palabras, realizar enlaces a las fuentes, etc.

Reseña bibliográfica: JARRÍN, M y ALIAGA, M (2010): El meganoticiario de radio. *Cuadernos de Pedagogía. N° 405 pp 25-27*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Interaulas**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación primaria (1º)**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas y orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: La visita de dos grupos de primero de Primaria a una emisora del barrio por parte de los alumnos lleva a desarrollar una radio en el colegio Pau Casals- Gràcia (Barcelona). Para los contenidos de la radio se recogen las noticias del buzón instalado en la recepción del centro. Ellos las redactan, incorporan la música, se graban, y lo lanzan en antena al centro.

Reseña bibliográfica: MOLINER, L; GAMBARO, M. L Y PRADES, X (2010): Aprender mientras enseñas. *Cuadernos de Pedagogía. N° 405 pp 28-30*

Análisis de las prácticas:

- ☉ Territorio de desarrollo → **Aula**
- ☉ Ámbito de la mejora → **Curriculum**
- ☉ Nivel educativo → **Educación Primaria**
- ☉ Formato de la información → **Técnicas escritas y orales**
- ☉ Protagonismo del alumnado → **Alumnos como fuente de información**

Resumen: Una experiencia de tutoría entre iguales en tercero de Primaria del CEIP Palmeral de Benicasim, Castellón. El rol de tutor implica preparar una ficha de trabajo, y el de tutorado revisar en el libro de texto las lecturas y ejercicios que se trabajan en la ficha.