

LA DEMOCRACIA ESCOLAR DESDE LAS VOCES DEL ALUMNADO: GOBERNANZA Y HABITANZA

MAR BENEYTO SEOANE

ALBA PARAREDA PALLARÈS

ITXASO TELLADO RUIZ DE GAUNA

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

INTRODUCCIÓN

Trazamos el presente capítulo a partir de los resultados de la investigación «Demoskole. Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos de secundaria», centrada en analizar los discursos y las prácticas de los agentes educativos (docentes, alumnado y familias) respecto a la participación y la vivencia de la democracia en los centros de secundaria. Concretamente, en este capítulo, abordamos la perspectiva del alumnado en cuanto a sus posibilidades de participación desde las dimensiones de la gobernanza y la habitanza.

Para ello, en primer lugar, exponemos qué significa participar, partiendo de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y de los tipos de participación que pueden tener lugar. En segundo lugar, reflexionamos sobre la dimensión de gobernanza y los retos que plantea. En tercer lugar, abordamos la dimensión de habitanza y cómo esta es comprendida desde una perspectiva democrática. El cuarto y quinto apartado los dedicamos a la exposición de los resultados y al análisis de estos, conectándolos con la idea que tiene el alumnado en torno a la participación. En el sexto apartado, apuntamos algunas conclusiones respecto al foco del capítulo y proponemos nuevos horizontes para la vivencia de la democracia escolar.

Un elemento que destaca de este capítulo es la noción de voz y, por lo tanto, cómo las voces de los estudiantes se ponen en valor. El concepto de voz o voces en relación con la infancia y la juventud emerge de dos convicciones: que hacen referencia a personas con capacidad para expresarse y que tienen el derecho a hacerlo y a ser escuchadas. Esto se traduce en que niños, niñas y jóvenes puedan «expresar su opinión» o, como diría Thomson (2008: 4), «having a say».

Desde esta perspectiva de las voces del alumnado, pues, articulamos el siguiente texto.

APUNTES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES

En este apartado abordamos cuál es el punto de partida según el cual se legitima la participación de la infancia y la juventud en cuantos espacios habitan, y al mismo tiempo situamos distintos tipos y niveles de participación de acuerdo con las definiciones de Hart (1992, 2001), Simovska (2004, 2007) y Messiou (2012).

La Convención de los Derechos del Niño en el contexto escolar

Hablar de participación y juventud nos remite a la Convención de los Derechos del Niño (1989) (en adelante, CDN). Tal y como afirma Blitzer-Golombek (2009), a partir de dicho documento se reconoce la voz y la capacidad de niños y niñas para participar como actores sociales. De hecho, es en la CDN, en concreto en los artículos 12 y 13, donde se proclama la libertad de la infancia y la juventud para expresar de forma libre su propia opinión en las cuestiones que les afectan y para reivindicar la oportunidad de ser escuchados (Hart, 2001). Esto significa poder participar y opinar en cuantos procesos estén implicados: como hijos en el ámbito familiar, como compañeros o voluntarios en el ámbito del tiempo libre o municipal, o como alumnos en el ámbito escolar. Así lo recogen los artículos 12 y 13 de la CDN:

Artículo 12

1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: a) para el respeto de los de-

rechos o la reputación de los demás; o *b*) para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

No obstante, aunque existe un marco legal que ampara los derechos de participación, opinión e implicación en los procesos de toma de decisiones de la infancia y la juventud, este no garantiza que tales derechos se den a conocer a los propios protagonistas —muchas veces desconocedores de los mismos—, se respeten siempre, o se ofrezcan las oportunidades necesarias para que, efectivamente, los ejerzan en su cotidianidad, por ejemplo, en el contexto escolar. A la vez, cabe destacar que, en ocasiones, el alumnado no se reconoce a sí mismo como agente capaz de tomar decisiones para influir en el funcionamiento del centro o en las dinámicas escolares:

Por consiguiente, hay un currículo oculto del alumnado, que carece de autonomía moral; es decir, una construcción de los alumnos y las alumnas en la que no se puede gestionar sin las personas adultas ni sin reglas explícitas y en la que tampoco es posible su participación en la toma de decisiones reales de la escuela ni del aula debido a una incompetencia infantil (Thornberg, Elvstrand, 2012: 49).

Diversos niveles y tipos de participación

Participar en los procesos de toma de decisiones puede traducirse, a su vez, en múltiples formas de participación. Hart (2001) articula ocho niveles que le permiten identificar cómo es la participación infantil y juvenil: desde una participación nula (manipulación y decoración), pasando por una participación simbólica (*token or rhetoric*), hasta modelos de participación genuina (del nivel 4 al 8). Véase el cuadro 1.

Otros autores también identifican distintas formas de participar. Simovska (2004, 2007), en la misma línea que Hart (1992), habla de participación simbólica (*token*) versus participación genuina (*genuine*). De forma similar se expresa Messiou (2012) cuando afirma que escuchar verdaderamente a niños y jóvenes significa huir de formas simbólicas (*tokenistic*) de comprometerse con la voz de los estudiantes y con la confianza de los adultos en que aquellos tienen algo que decir. Según Messiou, los docentes han de ser capaces de cuestionarse lo que consideran que es lo correcto. Por ello, escuchar y comprometerse con la voz del alumnado, con sus opiniones y lo que quieren comunicar en relación con su experiencia escolar representa un reto importante (Messiou, 2012).

CUADRO I. Escala de participación infantil-juvenil

1. Manipulación	Los adultos usan las voces de los niños y niñas para transmitir sus mensajes.
2. Decoración	Los niños y niñas desconocen, o conocen muy poco, el motivo de la acción en la que participan y tampoco colaboran en su organización.
3. Actuación simbólica	Aparentemente los niños y niñas tienen voz o parecen ser los promotores de la acción, pero no tienen posibilidad de elegir el tema ni tampoco de expresar sus opiniones.
4. Designado pero informado	Los niños y niñas son utilizados para llevar a cabo una acción, pero son informados de su finalidad.
5. Consultado e informado	Las personas adultas diseñan y dirigen los proyectos o propuestas; los niños y niñas comprenden el proceso, son consultados y sus opiniones se escuchan y se tienen en cuenta.
6. Iniciado por una persona adulta, con decisiones compartidas con los niños y niñas	Las acciones se inician por parte de las personas adultas, pero las decisiones se comparten y consensúan con los niños y niñas.
7. Iniciado y dirigido por niños y niñas	Son los niños y niñas quienes inician la acción y la dirigen.
8. Iniciado por niños y niñas, con decisiones compartidas con las personas adultas	Son los niños y niñas quienes dirigen la acción y, a la vez, comparten con los adultos el proceso emprendido.

Fuente: Hart, 2001: 41-46 (adaptado).

Así pues, podemos preguntarnos, ¿qué indicadores debería tener en cuenta un centro educativo que quisiera garantizar una participación auténtica o genuina del alumnado? De acuerdo con lo apuntado anteriormente:

- En primer lugar, debería dar a conocer los derechos que amparan la participación del alumnado. Pero no solamente darlos a conocer, sino velar para que estos derechos puedan ser ejercidos de forma efectiva por parte del alumnado.
- En segundo lugar, y en consonancia con dichos derechos, debería promover fórmulas de participación enmarcadas entre los niveles cuatro y ocho de la propuesta de Hart (1992). Es decir, fórmulas que fomenten una participación genuina o auténtica (Hart, 1992; Simovska, 2004, 2007) evitan-

do, a su vez, cualquier forma de participación en la cual utilicen las voces de la juventud para fines que desconozcan o sobre los que no se les haya consultado.

«SOBRE ORGANIZARSE Y DECIDIR»: IDEAS EN TORNO A LA GOBERNANZA ESCOLAR

Hablar de gobernanza escolar desde una perspectiva democrática significa principalmente hablar de órganos de participación y de objetos de discusión; esto es, de estructuras y de estrategias que permiten (con)vivir en democracia.

Cuando hablamos de los órganos de participación lo hacemos en referencia a aquellas estructuras y organizaciones que articulan la toma de decisiones. De entre estos órganos, distinguimos dos tipos de estructuras y organizaciones: los órganos estandarizados y los no estandarizados (Feu *et al.*, 2016).

Órganos de participación estandarizados y órganos no estandarizados

Por un lado, los órganos estandarizados aluden a aquellas estructuras y organizaciones para la toma de decisiones que están reguladas y sistematizadas, en el sentido de que presentan una estructura formal (son reconocidas legislativamente y disponen de directrices y normas), espacial (tienen un sitio de encuentro determinado) y temporal (existe una periodicidad de encuentro). En este tipo de órganos, al alumnado le corresponden tres tipos de presencia: la compartida con otros agentes, como es el caso, entre otros, de los docentes o las familias (consejo escolar, consejo de alumnos); aquella donde el alumnado es el único protagonista (por ejemplo, la asamblea de alumnos), y la no presencia (claustró o AMPA).

Por otro lado, y en contraposición a los anteriores, los órganos no estandarizados tienen que ver con estructuras y organizaciones que no están ni reguladas ni sistematizadas, sino que se distinguen por su carácter volátil e informal. Ello hace compleja la tarea de identificación y definición de este tipo de órganos de participación. Se trata de estructuras flexibles, abiertas y adaptativas a cada momento y situación, con un carácter claramente dinámico. A diferencia de las estructuras anteriores, este tipo de órganos, al no disponer de un espacio determinado y al no organizarse según un horario concreto, acostumbran a no tener denominación concreta; cada centro crea sus propios órganos no estan-

darizados respondiendo a necesidades e intereses de cada momento. Estos órganos son los espacios de toma de decisiones que se dan en el patio, en los pasillos, en la calle, a través de dispositivos móviles...; espacios de decisión indeterminados, fruto de las relaciones interpersonales.

Objetos de discusión de los espacios de gobernanza

Los objetos de discusión de los espacios de gobernanza escolar son aquello sobre lo que se habla, se consensúa, se vota y se decide en los distintos órganos de participación; es decir, los temas de interés sobre los cuales los diversos agentes escolares (alumnado, docentes, familias y otros) hablan y deciden. Al igual que en los órganos de participación, encontramos diferentes objetos de discusión según la forma que toman y la importancia que los agentes les dan, según la periodicidad con la cual son tratados y según el tema de discusión que ocupan.

En cuanto a su forma e importancia atribuida, algunos objetos de discusión son tratados solo por el profesorado, otros entre docentes y alumnado, y otros por toda la comunidad escolar implicada.

Respecto a su periodicidad, hallamos objetos de discusión que se tratan y discuten con cierta frecuencia, ya sea anual o mensual (fiestas escolares, excursiones, comedor escolar, horario docente, entre otros), y objetos de discusión que surgen espontáneamente intentando dar respuesta a necesidades del momento (nuevo horario escolar, entradas y salidas del centro, conflictos entre el alumnado, etc.).

Por último, y en relación con los temas de discusión, estos son tan variados como situaciones se pueden dar en los centros. En este sentido, los temas de discusión se caracterizan por ser diversos, dinámicos y por atender a necesidades escolares.

Aunque la gobernanza escolar (estructuras y órganos) es un elemento clave para la escuela democrática, la existencia solo de esta no garantiza una plena (con)vivencia democrática, es decir, no asegura que el alumnado sea escuchado, valorado, reconocido y participe en la institución escolar. Para que este devenga un agente participativo real y de cambio en la escuela, la habitanza es el otro aspecto fundamental para que una democracia escolar sea posible o, como dice Barber (2003), para que se dé una democracia «fuerte». En definitiva, la democracia escolar necesita de estructuras y órganos de participación, pero, a su vez, también precisa de unas vivencias y relaciones democráticas.

REFLEXIONES EN TORNO A LA HABITANZA

Cuando pensamos en la habitanza, lo hacemos en referencia a cómo se construye y vive la democracia. En otros términos, hablar de habitanza es hablar del clima escolar, de las relaciones interpersonales, del espacio para la democracia y de cómo es este espacio, de los recursos humanos y materiales que se destinan a la democracia, y de aquellas actividades y dinámicas que se llevan a cabo en el centro para que toda la comunidad, o parte de esta, se sienta bien en el centro (Feu, Prieto, Simó, 2016).

«Sentirse parte de»

La habitanza tiene que ver con una amplia variedad de elementos. Según Simó, Parareda y Domingo (2016), la democracia se vincula sobre todo con el «sentirse partícipe de» y con las relaciones interpersonales. Este argumento se sustenta en las aportaciones de John-Akinola, Gavin, O'Higgins y Gabhainn (2014), y de Thornberg y Elvstrand (2012), que explican que los estudiantes hacen énfasis en las relaciones interpersonales y el sentimiento de pertenencia como aspectos clave para participar en la dinámica escolar, más que en implicarse en procesos de toma de decisiones. Es decir, según el estudio de estos autores (John-Akinola *et al.*, 2014), el alumnado asocia su participación con las relaciones interpersonales y el «sentirse parte de», y no tanto con el hecho de decidir propiamente.

Thornberg y Elvstrand (2012) lo explican de forma similar. En su opinión, la juventud relaciona participar con sentirse partícipe, en la medida en que se saben parte de algo; su sentimiento de participación está vinculado, pues, al de sentirse parte. La participación no tiene que ver tanto con un resultado, sino más bien con relaciones, confianza e interacción. De ahí que estos autores sostengan que, de acuerdo con su investigación, la visión de los niños y las niñas en relación con su participación en la escuela está intrínsecamente conectada con sus sentimientos de participación. Es precisamente este sentimiento de pertenencia, de sentirse partícipe, creado y construido a través de relaciones interpersonales, el que conduce a una mayor implicación de los jóvenes en los procesos de participación y deliberación de la escuela (John-Akinola *et al.*, 2014).

Así pues, consideramos la participación como un proceso, no un resultado, donde las relaciones interpersonales juegan un papel importante para el establecimiento de la confianza necesaria para avanzar y fortalecer la democracia escolar (Simó, Parareda, Domingo, 2016).

*Las voces y el poder del alumnado
en los procesos de toma de decisiones*

Pero ¿cómo es este «sentirse parte de»? ¿Y las relaciones interpersonales para la vivencia de la democracia? Veamos el lugar que ocupa y el que podría ocupar el alumnado en la toma de decisiones. Michael Schratz (2005) y Ulf Blossing (2005) escribían sendos artículos preguntándose si los estudiantes debían poder tomar decisiones sobre cambios en la escuela. Michael Schratz (2005) respondía que sí, pero que había que ofrecerles las herramientas adecuadas para hacerlo. Schratz apuntaba también que, mientras en su mundo social las personas jóvenes son capaces de tomar decisiones —de hecho, no únicamente son capaces, sino que las toman diariamente, por tanto, asumen responsabilidades—, en el entorno escolar aún son percibidas por el profesorado como alumnos y alumnas que deben aprender *sobre (about)* (Schratz, 2005: 381 [el énfasis es del autor]) cómo funciona la vida. Para Schratz, bajo este pensamiento —las personas jóvenes aún no están preparadas para la toma de decisiones, y deben escuchar y aprender lo que las personas adultas les enseñan— subyacen dos nociones o discursos:

- En primer lugar, la relación jerárquica que, por ende, existe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, donde el profesorado debe escuchar y aprender, porque es el profesorado quien tiene el conocimiento y, desde este punto de vista, quien tiene la razón.
- En segundo lugar, el poco interés que despiertan en los equipos docentes los procesos de toma de decisiones respecto a la organización escolar, y la poca conexión que se establece entre dichos procesos y la vida de los alumnos y alumnas en la escuela. Por dichos motivos, Schratz (2005: 382) apunta: «El alumnado *es capaz* [la cursiva es del autor] de estar más involucrado en el funcionamiento de la escuela si los patrones de discurso convencionales de enseñanza, aprendizaje y cambio organizacional se diseñan de acuerdo con nuevas prácticas comunicativas que cambian las relaciones de poder».

Coincidimos con tal afirmación y con el énfasis que se da a las palabras «es capaz» (*are able*). A nuestro parecer, considerar al alumnado perfectamente capaz de incidir en los procesos de toma de decisiones de la escuela es el punto de partida para articular la participación del alumnado en cuantos espacios sea posible en cualquier centro escolar. Sobre todo, en los aspectos relacionados con la gobernanza, es decir, con los espacios de toma de decisiones del centro,

sean más estandarizados o formalmente constituidos, o más informales; sean estos a nivel de grupo clase o a nivel de centro, de funcionamiento del centro.

Elementos necesarios para la participación del alumnado

Cabe mencionar, además, la importancia de cambiar los patrones que rigen las relaciones en el centro entre alumnado y profesorado, esto es, la relación de poder que se establece entre ellos. Sugiere Schratz (2005) que muchas veces el lenguaje y los tipos de comunicación que usamos las personas adultas son los elementos que limitan o entorpecen la participación de los jóvenes, llevándolos al silencio, a no participar, a no sentirse interpelados. Su propuesta parte de buscar alternativas, formas a través de las cuales el alumnado se sienta confiado para manifestar sus opiniones; por ejemplo, usando lenguaje visual para que expresen sus sentimientos, sus pareceres respecto a la organización de la escuela, el aprendizaje o cuantos asuntos sea necesario debatir. Tal y como explican Leitch y Mitchell (2007), la creación de imágenes facilita que las personas jóvenes se sientan más preparadas para declarar sus sentimientos o emociones; en el fondo, formas distintas, más propias de la juventud, con las que expresar su experiencia en la escuela.

Por lo que se refiere a la relación —de poder— que se establece entre alumnado y profesorado, Blossing (2005) señala que dar voz a los estudiantes y que ganen terreno en los espacios de toma de decisiones implica que el equipo docente cuestione su rol y pueda cambiarlo, pasando del rol de experto, que distribuye el conocimiento, al de guía o líder en una comunidad donde profesorado y alumnado se transforman en aprendices. Se trata de ofrecer oportunidades al alumnado para que cuestione su situación en la escuela, detecte limitaciones o dificultades en su proceso de aprendizaje y busque alternativas de mejora (Blossing, 2005).

Posibilitar que los alumnos y las alumnas sean agentes activos en la democracia de la escuela no tiene como finalidad única que la juventud cuestione o mejore su proceso de aprendizaje, sino también, lo que sería más importante aún, que ello resulte crucial para que entiendan qué significa vivir en una democracia (Blossing, 2005; Dewey, 1995 [1916]) y para que se redistribuya el poder entre alumnado y docentes (Blossing, 2005). Sus voces son de vital importancia, al ser personas expertas en su propia experiencia escolar y no estar contaminadas por dinámicas ancladas en la tradición (Blossing, 2005).

Entender al alumnado como agente capaz de tomar decisiones y cuestionar las relaciones de poder para establecer unas relaciones interpersonales más ho-

rizontales abre un espacio en la escuela que permite construir una habitanza realmente democrática, donde niños y jóvenes puedan «sentirse parte de» ejerciendo una vivencia plena de la democracia escolar.

LA GOBERNANZA SEGÚN LAS VOCES DEL ALUMNADO

Una revisión de los discursos del alumnado sobre su vivencia de la democracia escolar en los centros de secundaria nos permite identificar y describir cómo los chicos y chicas de dichos centros la entienden y la practican. Para organizar tal discurso, a continuación, presentamos aquello que entienden a propósito de la gobernanza escolar.

Los órganos de participación según la perspectiva del alumnado

A partir de las opiniones del alumnado sobre gobernanza escolar, observamos que el significado y las características que le otorgan al término distan de los discursos más formales y científicos que clasifican y categorizan los órganos de participación en estandarizados versus no estandarizados.

Cuando les preguntamos sobre los órganos y estructuras —gobernanza— donde pueden participar, identifican espacios de participación según dónde, cuándo y por quién sean escuchadas y reconocidas sus voces. Es decir, mientras en nuestra investigación hemos atribuido un carácter de formalidad a los espacios de participación —estandarizados o no—, para el alumnado estos espacios no tienen que ver únicamente con su estructura, sino también con el modo en que sus voces son reconocidas. En este sentido, la clasificación y descripción que damos a los órganos, y si estos son estandarizados o no, viene determinada por la categorización de la propia investigación y no por el discurso del alumnado.

Los principales órganos estandarizados que el alumnado identifica son el consejo escolar, la AMPA y la tutoría de aula. Estos espacios de participación son estructuras que podemos encontrar en la mayoría de los centros, debido a que vienen regulados por normativas y legislaciones.

En relación con los órganos no estandarizados, los chicos y chicas entrevistados reconocen la asamblea, las brigadas, las asignaturas optativas, los grupos cooperativos, el club de lectura, los grupos de participación, el teatro, el consejo de delegados y delegadas y el de alumnado. En ellos advertimos una mayor diversidad, debido a que no vienen determinados por normativas ni regulaciones estándares, ya que son las necesidades y las características propias de cada

centro las que dan sentido y utilidad a dichos órganos. Como hemos comentado anteriormente, estos últimos órganos no disponen de una estructura tan clara, como tampoco están tan sistematizados y temporalizados.

Tipología de los órganos de participación según el alumnado

Centrándonos en las voces del alumnado, exponemos ahora aquellos órganos y estructuras que identifican. Observamos que reconocen los diversos espacios en función de los participantes involucrados en la toma de decisiones (alumnado, profesorado, familias y otros agentes).

Para presentar los diferentes órganos, los hemos organizado según los siguientes parámetros: si el espacio tiene una clara finalidad académica, aunque en ocasiones se aproveche para finalidades participativas (finalidad académica); si la finalidad es académica, pero esta se persigue a través de prácticas participativas (finalidad mixta); si la finalidad es manifiestamente participativa, aunque también se produzcan aprendizajes transversales (finalidad participativa). Cabe destacar que a continuación detallamos la tipología de los órganos de participación existentes en el total de los cinco centros educativos examinados, pero no significa que todos los tipos se desarrollen en todos los centros.

a) Finalidad académica

- Hora de estudio. Este espacio principalmente está destinado al refuerzo académico del alumnado. Es donde pueden profundizar sus conocimientos sobre las materias, hacer deberes o realizar los trabajos en grupo. Aunque este es el objetivo principal, el alumnado también reconoce este espacio como un órgano de participación, porque en ocasiones se convierte en un lugar para hablar de los problemas, para conversar o como espacio de tertulia entre el mismo alumnado y el docente o la docente correspondiente.
- Clase. Al igual que en el órgano anterior, el objetivo principal de este espacio consiste en crear un escenario de enseñanza y aprendizaje en torno al contenido académico y curricular. No obstante, y en ocasiones, también se convierte en un espacio para las votaciones o para la resolución de conflictos. Como sucedía en el anterior espacio, aquí también interactúan alumnado y docente.
- Asignaturas optativas. Estos espacios también tienen una clara intención educativa, pero se distinguen por el hecho de que el alumnado puede elegir entre diferentes asignaturas de especialización. Los jóvenes entienden estos espacios como participativos, pues, por un lado, son libres de

escoger en qué asignatura participar y, por otro, la asistencia en este tipo de asignaturas frecuentemente implica una práctica más participativa que en las asignaturas convencionales.

- Club de lectura. Es un espacio cuyo objetivo principal es promover la lectura y el hábito lector. No obstante, el alumnado considera que también se aprovecha este espacio para la participación, principalmente organizando acontecimientos y fiestas escolares.

b) Finalidad mixta

- Aprendizaje-servicio. Hace referencia a una estructura de participación donde el objetivo principal es la creación de un escenario de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva social de colaboración y solidaridad. El alumnado, a principio de curso, escoge una determinada área o temática para trabajar y después realiza actividades de participación a lo largo del curso con el fin de desarrollar un proyecto, normalmente vinculado a otra entidad (asociación de gente mayor, protectora de animales, etc.). Según el discurso del alumnado, el aprendizaje-servicio permite la participación más allá del contexto escolar, implicando a otras instituciones de la ciudad o desarrollando proyectos de intercambio internacional.
- Grupos de apoyo al profesorado. El alumnado se responsabiliza de algún tipo de servicio del centro. Los grupos de apoyo se dividen en función de la tarea que desarrollan, que puede ser: «Verde», de mantenimiento y jardinería; «Magíster», de refuerzo académico a otros alumnos y alumnas; «Bicicletas», de reparación; «Interioristas», de decoración; «Ratón», de reparación de aparatos informáticos; «Delegados», grupo formado por los delegados y delegadas del centro. Cada joven decide el equipo en el que desea integrarse, y las responsabilidades que adquieren los equipos surgen de las necesidades que se detectan en el centro.
- Grupos cooperativos. Los estudiantes reconocen los grupos cooperativos como espacios de participación. Consideran que son una estructura que les permite hablar, opinar, participar y decidir sobre cómo llevar a cabo las tareas. Además, algunas de las propuestas que se realizan en los grupos cooperativos van más allá de la tarea curricular y trascienden a otros espacios de participación, como es el consejo de delegados y delegadas.

c) Finalidad participativa

- Tutoría individual De acuerdo con el alumnado, este espacio se caracteriza por la presencia de un adulto referente que escucha a cada alumno o alumna individualmente.

- Tutoría de aula. Son espacios exclusivamente dedicados al debate y discusión de un grupo clase. Según el discurso del alumnado, se trata de espacios donde se habla, se discute y se decide sobre aquello que afecta al grupo clase, o bien se utilizan para hacer sesiones de información y prevención. En este órgano, los agentes participantes son alumnado y docente.
- Asamblea. Este órgano se estructura según las características y necesidades de cada centro. Así, unos centros realizan asambleas en un formato muy similar a las tutorías de aula, mientras que otros organizan asambleas de ciclo educativo o de centro. En este tipo de órganos vemos implicados al alumnado, al profesorado y, en ocasiones, a otros agentes escolares.
- Grupos de participación. Son encuentros que realizan grupos reducidos de alumnos y alumnas cada determinado tiempo, para efectuar una valoración sobre la práctica docente. Esta evaluación se hace llegar a los docentes respectivos con la intención de mejorar su práctica educativa.
- Teatro. Anualmente, alumnado y profesorado organizan un espectáculo teatral, que se prepara a lo largo del curso escolar y cuya representación tiene lugar en las distintas poblaciones de los alrededores del centro. Es una actividad que cuenta con la participación del alumnado, de algunos docentes, de las familias y, a veces, de otros agentes del contexto.
- Consejo o reuniones de delegados y delegadas. Según el alumnado, a esta estructura de participación se le adjudica la función de gestionar y organizar los actos festivos y celebraciones del instituto (Navidad o carnaval, por ejemplo), pero también es un espacio donde se pueden proponer temas para trabajar o propuestas de mejora. Mantiene una estrecha relación con las tutorías de aula, ya que las propuestas de las tutorías trascienden al consejo, y las propuestas del consejo son discutidas y trabajadas en las tutorías.
- AMPA y consejo escolar. El alumnado reconoce ambos órganos como espacios para la participación, aunque considera que no tiene un papel relevante en dichas estructuras.

Objetos de decisión según la perspectiva del alumnado

En cuanto a los objetos de decisión, vemos que el alumnado distingue los temas de discusión y de toma de decisión en función de «qué» puede decidir y «cómo» lo puede decidir.

A continuación, exponemos los objetos de discusión que identifican los estudiantes —aquello sobre lo que pueden opinar, votar, discutir y decidir— y

cómo creen que pueden participar en esa toma de decisiones. Hemos organizado los objetos de decisión según si estos mantienen o no relación con el currículo escolar.

a) Objetos de decisión vinculados al currículo escolar

- Metodologías de aula. En ocasiones, el alumnado puede escoger cómo desarrollar algún tema o trabajo de aula. No obstante, no puede decidir directamente sobre los contenidos académicos. Hasta qué punto el alumnado puede tomar decisiones sobre aspectos metodológicos depende del margen de decisión que el docente le ceda.
- Grupos de apoyo al profesorado. Anualmente el alumnado puede escoger a qué brigada pertenecer y pedir cambio de brigada, si el profesorado se lo autoriza. Aunque se le permite elegir el tipo de brigada según su interés, estas ya vienen previamente determinadas por el profesorado; raras veces es el alumnado quien propone nuevas tipologías de brigada.
- Rúbricas de evaluación. El alumnado puede participar en la elaboración de las rúbricas, de manera que también es conocedor de los aspectos sobre los que será evaluado.
- Grupos de trabajo. En la elaboración de trabajos académicos y en los grupos cooperativos, el alumnado puede escoger con quién realizar las tareas, aunque en otras ocasiones es el docente quien decide cómo se configuran los grupos.
- Exámenes y deberes. El alumnado considera que puede decidir sobre ciertos aspectos referentes a los exámenes y los deberes, tales como consensuar el cambio de fecha de entrega de los deberes o de evaluación de un examen, según el docente responsable de la asignatura.

b) Objetos de decisión no vinculados directamente al currículo escolar

- Horario. En uno de los centros, el alumnado pudo participar en la decisión sobre el horario lectivo que debía mantener el centro (compactado o partido).
- Normativa. En dos de los centros, los chicos y chicas consideran que pueden incidir poco en las normas del centro, por ejemplo, en la normativa relativa al uso del teléfono móvil en el instituto o a las sanciones por llegar tarde a clase. Además, opinan que el reglamento no afecta a toda la comunidad escolar por igual, ya que mientras que el alumnado debe cumplir dichas normas, el equipo docente no las acata del mismo modo: en uno de los centros el alumnado no puede utilizar el teléfono móvil, pero el profesorado sí; en otro, los estudiantes reciben una penalización

si llegan tarde a las clases, pero no sucede lo mismo con el profesorado. El alumnado estima que ambas situaciones son injustas.

- Tarea docente. En uno de los centros analizados, el alumnado se reúne para hablar sobre la tarea docente y evaluarla. Los resultados se dan a conocer al profesorado, con la intención de que mejoren su práctica educativa.
- Propuestas de mejora. A través, principalmente, del consejo de alumnos o de delegados, los estudiantes proponen actuaciones para mejorar el centro, sobre todo en lo concerniente a aspectos relacionados con las infraestructuras.
- Festividades, actividades de promoción del centro, teatro y celebraciones (Navidad, carnaval, etc.). Los alumnos y las alumnas participan de estas actividades, ya sea pensando ideas para desarrollar durante la actividad, llevando a cabo aspectos de gestión, responsabilizándose del proceso de una actividad concreta o siendo voluntarios en el acontecimiento. La forma del proceso de toma de decisiones depende de la magnitud del acontecimiento. Así, si es un acontecimiento de grandes dimensiones que involucra a toda la comunidad escolar, normalmente la toma de decisiones pasa por distintas fases (por ejemplo, de tutoría de aula a consejo de delegados, y/o viceversa). Cuando el acontecimiento es de dimensiones más reducidas, afectando solo a un grupo clase, las decisiones se toman a nivel de tutoría de aula o asamblea. En la toma de decisiones de este carácter, otros agentes como las familias suelen participar también de alguna u otra manera.
- Resolución de conflictos. Frecuentemente, el espacio de tutoría o de aula es utilizado para resolver problemas o conflictos que hayan podido surgir, bien entre el alumnado, bien con algún docente, así como alguna otra situación de preocupación e interés para el alumnado.
- Representación. Los estudiantes pueden escoger a sus representantes en el consejo de delegados o en el consejo de alumnos.

La relación entre los órganos y los objetos de decisión según las voces del alumnado

Tras analizar las opiniones del alumnado sobre los órganos de participación y los objetos de decisión, a continuación presentamos el cuadro 2, donde mostramos qué tipo de objetos de decisión identifica el alumnado en función del órgano de participación.

CUADRO 2. Objetos de decisión del alumnado

		Objetos de decisión											
		Vinculados al currículo					No vinculados al currículo						
Finalidad	Órgano de participación	Metodología aula	Elección grupo	Rúbricas evaluación	Grupos trabajo	Exámenes y deberes	Festividades	Horario	Normativa	Tarea docente	Propuestas mejora	Resolución conflictos	Representación
Académica	Hora estudio						X						
	Clase	X		X	X	X	X						
	Asignaturas optativas	X	X	X			X						
	Club lectura						X						
Mixta	Aprendizaje-servicio	X	X		X								
	Grupos apoyo profesorado	X	X										
	Grupos cooperativos	X		X	X							X	
	Tutoría individual											X	
	Tutoría aula						X	X	X		X	X	X
	Asamblea						X	X	X		X	X	X
Participativa	Grupo participación							X	X	X	X	X	
	Teatro						X						
	Consejo de delegados/as						X	X	X		X	X	X
	AMPA / Consejo escolar												

En este cuadro, construido a partir del discurso del alumnado, observamos lo siguiente:

- Los órganos donde chicos y chicas pueden debatir y decidir sobre más aspectos (tutoría de aula, asamblea, consejo de delegados/as, entre otros) coinciden mayoritariamente con los órganos de finalidad mixta.
- Los objetos sobre los que actualmente el alumnado cuenta con más poder de decisión (festividades y resolución de conflictos) coinciden en su mayor parte con los objetos no vinculados directamente al currículo escolar.
- Se aprecian también claramente los espacios de participación y los objetos de decisión donde tienen menor incidencia. Así, por ejemplo, siempre se-

gún las voces del alumnado, las tutorías de aula sirven sobre todo para la resolución de conflictos, pero el alumnado tiene poco que decir en las cuestiones referentes a los exámenes y los deberes.

- Los órganos con finalidad principalmente académica tienen como objeto de decisión temas vinculados al currículo escolar (metodologías de aula, rúbricas de evaluación, grupos de trabajo, entre otros); mientras que los órganos con una finalidad más participativa tienen como objeto de decisión temas organizativos o de convivencia, es decir, más tangenciales respecto al currículo escolar.
- Los alumnos y las alumnas reconocen la AMPA y el consejo escolar como espacios de decisión escolar, pero no los identifican como espacios donde puedan decidir; por este motivo, en el cuadro no marcamos ninguno de los objetos de decisión descritos.

En resumen, este cuadro, elaborado desde la perspectiva del alumnado, nos permite observar indirectamente las relaciones de poder existentes en la institución escolar —sobre qué y cuándo el alumnado puede decidir—. En otras palabras, nos posibilita identificar aquellos órganos y objetos de decisión que la institución escolar adjudica o cede al alumnado para que este pueda participar. Estas relaciones entre órganos de participación y objetos de decisión nos ofrecen una visión general de los espacios donde se crea y se define la experiencia democrática del alumnado.

ELEMENTOS CLAVE SOBRE LOS ÓRGANOS Y LOS OBJETOS DE DECISIÓN SEGÚN LAS VOCES DEL ALUMNADO

A modo de conclusión, apuntamos cuatro elementos clave que hemos identificado en el discurso del alumnado entrevistado a propósito de los órganos y los objetos de decisión. Estos elementos clave nos dan algunas pistas sobre cómo deberían mejorarse ambos aspectos para construir una escuela aún más democrática.

En primer lugar, advertimos que el alumnado reconoce los espacios de participación según su experiencia de participación personal y subjetiva en el centro escolar, y no de acuerdo con las estructuras y las formas como está sistematizada la participación. En este sentido, el alumnado entiende la participación más allá de la organización y gestión de acontecimientos. En su opinión, la participación también supone la resolución de conflictos y la propuesta de mejoras. Observamos que consideran como espacios de gober-

nanza aquellos en los que se puede reflexionar sobre temas que trascienden el contenido académico (tutoría de aula o asamblea, por ejemplo), donde se puede hablar sobre problemas personales, conflictos de grupo o sobre actualidad. Asimismo, los espacios que identifican como más participativos suelen ser aquellos que permiten una mayor flexibilidad y adaptación del currículo escolar, y a la inversa, esto es, estiman menos participativos aquellos espacios con una fuerte presencia del currículo académico.

En segundo lugar, otro aspecto interesante del discurso de los chicos y chicas es que, según su parecer, el alumnado no tiene por qué decidir siempre sobre todo aquello que le involucra; es decir, consideran que, en ocasiones, debe ser el profesorado quien tome las decisiones. Ello favorece, en su opinión, que el alumnado conozca y adquiera nuevos aprendizajes que, por sí mismo, seguramente desconocería. De igual modo, el hecho de que el docente sea quien decida con qué grupos de compañeros tienen que realizar los trabajos académicos generalmente hace que los alumnos y las alumnas se relacionen mejor y conozcan nuevos compañeros con quienes compartir las tareas escolares.

En tercer lugar, el alumnado entiende que tiene poca incidencia en la toma de decisiones vinculadas a aspectos puramente académicos y normativos. No obstante, sí considera que dispone de muchos espacios de participación en aspectos más lúdicos o festivos.

Por último, en cuarto lugar, apreciamos que el nivel de participación del alumnado depende en gran medida de su relación con el profesorado, y de la actitud y la predisposición de cada docente, ya que acaban siendo los docentes quienes disponen sobre qué aspectos los alumnos y alumnas deben decidir y participar, y cuándo lo deben hacer. Dicho de otro modo, el nivel de participación del alumnado viene determinado por aquellos espacios y momentos que el docente le cede. Además, en numerosas ocasiones el alumnado tiene la opción de elegir entre distintas opciones, no así de proponer. Un ejemplo lo encontramos en los grupos de apoyo al profesorado o en las tutorías de aula, donde los grupos o los temas ya están decididos por el profesorado y la opción de decisión por parte del alumnado se limita a elegir sobre las propuestas que se le ofrecen.

En los espacios y momentos de participación que el profesorado cede al alumnado, vemos que los chicos y chicas no disponen de espacios para decidir por sí mismos; siempre cuentan con la presencia del docente y no tienen ni espacio ni tiempo para poder decidir entre ellos. Además, la temporalización de encuentro de los diferentes órganos de gobernanza es establecida por el equipo docente, independientemente de si el alumnado necesita encontrarse antes o no. De la misma manera, con frecuencia vemos que los espacios expre-

samente creados para la participación dejan de cumplir con tal función debido a la decisión del docente, ya sea porque deben terminarse el temario de alguna asignatura o las tareas de otras actividades.

Estos últimos aspectos de los espacios y momentos para la participación que el profesorado cede al alumnado reafirman la necesidad de vincular la democracia escolar no solamente a aspectos de gobernanza —órganos y objetos de decisión—, sino también a aquello relacionado con las interrelaciones que construyen docentes y alumnado, es decir, a la habitanza, dimensión que tratamos a continuación.

LA HABITANZA SEGÚN LAS VOCES DEL ALUMNADO

Detectamos seis aspectos, relevantes a nuestro parecer, que emergen de los discursos del alumnado respecto a la dimensión de la habitanza: la relación que el alumnado establece con el profesorado y, ligado a esto, la tipología del profesorado; el tipo de actividades y los espacios de participación; las características físicas y dimensiones de los centros educativos; el proyecto pedagógico; la evaluación, y los elementos vinculados directamente al hecho de participar. A continuación, abordamos en profundidad cada uno de ellos.

Relación entre docentes y alumnado

Uno de los elementos que más destacan los chicos y chicas es la relación que se establece con el profesorado. Dicha relación es clave para comprender el bienestar —o no— del alumnado en los centros educativos. La pregunta que emerge inmediatamente es: ¿qué elementos facilitan que se establezca un tipo u otro de relación entre docentes y alumnado?

Al hablar de ello, los jóvenes mencionan distintos aspectos: desde aquellos vinculados a la personalidad del docente, pasando por sus habilidades didácticas y metodológicas, hasta prácticas concretas que algunos docentes llevan a cabo.

Así, los estudiantes cuentan que valoran, entre otras cosas: la capacidad de escucha de algunos profesores, dispuestos a detener una sesión, si es preciso, con el fin de solucionar un problema que pueda preocupar al grupo entero; el respeto a la libertad de expresión; la comprensión que muestran hacia ellos no solo como estudiantes, sino como personas y, por lo tanto, con el derecho a poder estar tristes o apáticos en clase si tienen un mal día. Nos parece relevan-

te que el alumnado destaque la necesidad de que el profesorado sea receptivo, abierto y próximo al estudiantado, pero a la vez estricto. Muchos jóvenes consideran importante la autoridad docente en el aula; de hecho, piensan que es el docente, y no el alumnado, quien debe tener la última palabra a la hora de decidir cómo se desarrollan las sesiones. Incluso algunos jóvenes afirman que, a veces, el alumnado tiene demasiado peso en la toma de decisiones. Esto no ocurre, u ocurre menos, en los centros en que detectamos más prácticas democráticas y, por lo tanto, cierta cultura democrática.

Asimismo, creen que la formación pedagógica docente contribuye a que se sientan bien tratados; entienden que el hecho de tener conocimientos no únicamente de la materia que se enseña, sino también sobre cómo explicarla ayuda a crear un clima de confianza y proximidad entre profesorado y alumnado. En efecto, el alumnado se refiere al buen profesor como aquel que «sabe hacer de profesor o profesora» no porque domina su materia, sino porque sabe cómo transmitirla, cómo explicarla, suscitando entusiasmo y motivación para aprender.

Así pues, a través de la forma de hacer y de ser del profesorado, y/o mediante su formación pedagógica, se establece una relación de confianza y proximidad que permite que los alumnos se sientan a gusto en los centros educativos, bien tratados y considerados. Cabe destacar que los chicos y chicas explican que no siempre sucede así. De hecho, relatan que no sienten dicha confianza con todos los docentes, sino tan solo con algunos. Este «algunos o algunas» varía en menor o mayor medida en función de estos factores: *a)* si el proyecto de centro parte de un ideal democrático o no; *b)* la antigüedad del profesorado.

Con relación al primer aspecto, en los centros donde la participación del alumnado y la democracia escolar han sido detectadas como ejes clave del proyecto pedagógico, más jóvenes reconocen sentirse bien y mantener relaciones de confianza con un mayor número de docentes. Sin embargo, en aquellos centros en los que el proyecto educativo es más pobre desde el punto de vista democrático, los estudiantes hablan de relaciones más distantes con el profesorado; sienten que sus preocupaciones inquietan poco al profesorado o, tal y como los alumnos y alumnas explican, este se muestra más o menos receptivo según el interés que genera su petición. A su vez, son los alumnos de estos centros los que más advierten incongruencias entre lo que se les pide a ellos y lo que los docentes hacen. A su modo de ver, esto se ha de «predicar con el ejemplo», de tal forma que, si el profesorado pide cumplir una norma al alumnado, debe ser este el primero en cumplirla. Así, entre otras cuestiones, se preguntan por qué se les pide a ellos puntualidad y no se exige lo mismo a los docentes. Conviene añadir que también identifican algunos profesores y pro-

fechoras con los que sostienen relaciones de confianza, pero son tan solo unos pocos.

En cuanto al segundo aspecto, los jóvenes, sobre todo aquellos que pertenecen a centros de nueva creación, distinguen claramente entre aquellos profesores que se alinean con el proyecto educativo y los que no, cosa que muchas veces coincide con la antigüedad del profesorado. Es decir, según el alumnado, los profesores y profesoras que inauguraron el centro o impulsaron el proyecto desde su creación son los que más consideran sus opiniones, las respetan y se interesan por conocerlas. No sucede así con quienes se incorporaron posteriormente al centro y, a menudo, desconocen el proyecto educativo y, por ende, la filosofía del centro.

Es, pues, la relación —de confianza— que se establece con el profesorado, y que tal y como dicen muchos jóvenes se teje con el tiempo a medida que unos y otros se van conociendo y escuchando mutuamente, una de las claves tanto para comprender el bienestar de los chicos y chicas en los centros como para valorar cómo es la democracia desde la dimensión de la habitanza en cada instituto.

Las actividades de participación: tipología y espacios

No obstante, junto al valor que se da a la relación educativa cabe no menospreciar un segundo aspecto, la tipología y los espacios de las actividades de participación. Según los propios alumnos, las actividades que ofrecen los centros son importantes para que puedan sentirse escuchados y partícipes de la actividad educativa. Ciertamente, identificamos actividades de índole diversa: desde las extracurriculares, como participar en la organización de eventos fuera del horario escolar y para la comunidad, hasta aquellas que entroncan directamente con el currículo, tal es el caso de los grupos cooperativos que estructuran la forma de trabajar y aprender de algunos centros participantes en la investigación. A continuación, mencionamos las actividades o espacios que los alumnos reconocen como espacios a través de los cuales sienten que sus voces son escuchadas y, por tanto, contribuyen a la habitanza.

Como hemos comentado anteriormente, en numerosas ocasiones el alumnado no puede escoger el objeto de discusión de las tutorías grupales. Sin embargo, algunos chicos y chicas señalan que, aunque el objeto de discusión viene propuesto por el docente, estas tutorías son espacios donde se recogen sus opiniones, se sienten escuchados y, a la vez, facilitan que la relación docentes-alumnado sea más próxima. En esta misma línea hablan los jóvenes respec-

to a la tutoría individual, dirigida sobre todo a atender las necesidades y situaciones de cuantos alumnos y alumnas haya en los centros.

Otras actividades que refieren son los grupos de apoyo al profesorado, los grupos de servicio (o de aprendizaje-servicio) y las asignaturas optativas. Este abanico de actividades, si bien se enmarcan en el currículo, destacan por ser espacios que identifican como más abiertos; en ellos, sienten que la proximidad entre estudiantes y profesorado es más fácil, no únicamente por la forma de ser del docente, sino también por la tipología del espacio que comprenden, más flexible y abierto a su participación. Estos espacios, según el alumnado, son algunos de los que contribuyen a favorecer un clima de confianza y proximidad entre alumnado y docentes. Y aunque todos los chicos y chicas reconocen que no pueden decidir qué aprender, algunos de ellos, los adscritos a centros con mayor número de prácticas democráticas, afirman que sí pueden incidir en cómo aprender. De hecho, respecto a la misma forma de aprender —los grupos cooperativos heterogéneos—, dichos jóvenes la identifican como un espacio que fomenta un clima de confianza, y no únicamente entre profesorado y alumnado, también entre los propios alumnos, pues aquellos con capacidades y necesidades distintas aprenden a colaborar y trabajar de forma conjunta.

De los discursos del alumnado en cuanto a los espacios o actividades que los centros desarrollan se desprende una valoración favorable por su parte. Por un lado, porque son espacios a través de los cuales constatan que tienen oportunidades para participar de la vida escolar; por otro, porque conducen a vivir el aprendizaje y, en general, la vida en el centro de forma positiva, lo que contribuye a un clima de bienestar y confianza. Cabe destacar que, según el centro procedente, el alumnado identifica actividades para la participación en aspectos más periféricos (fuera del currículo) o, por el contrario, actividades más diversas y algunas de ellas vinculadas directamente al currículo (por ejemplo, los grupos cooperativos mencionados en líneas anteriores).

Dimensiones del centro y características

El alumnado también vincula a su bienestar las dimensiones del centro y sus características físicas. Este aspecto comprende tanto los elementos arquitectónicos como las ratios en los grupos clase y el hecho de ser escuela —desde educación infantil y primaria hasta secundaria— y no instituto.

Todos los alumnos y alumnas coinciden en afirmar que estar en un centro pequeño, de dimensiones reducidas, ayuda a sentirse próximo al profesorado y al resto del alumnado; de hecho, muchos aseguran que se conocen los unos a

los otros, aunque pertenezcan a distintos grupos clase o niveles. Piensan que dichas dimensiones favorecen un trato personalizado, lo cual contribuye a su bienestar y armonía. Lo paradójico es que no todos los centros en los que chicos y chicas valoran este aspecto como un elemento positivo son centros que podamos considerar pequeños. Varios tienen tres y cuatro líneas por nivel y, aunque en algunos solo se cursan los cuatro cursos de la ESO, el número de estudiantes por grupo clase no baja de 30. En otros casos, se trata de escuelas, por lo que sus dimensiones son aún mayores, ya que acogen alumnado desde los 3 años hasta los 16; para los alumnos, el hecho de ser escuelas les permite conocerse desde edades tempranas contribuyendo a generar así un clima de confianza y proximidad entre ellos y con el profesorado. También hay casos donde los grupos son más reducidos, con 20 estudiantes por clase, y donde no hay más de dos líneas por nivel. Aun así, no deja de ser relevante que todos los que comentan este aspecto consideren que su centro es pequeño, que personaliza el aprendizaje, que los docentes conocen a cada uno de sus alumnos y alumnas, y que en otro centro mayor —aún sin haber sido escolarizados en un centro distinto a donde estudian— el trato sería diferente, más impersonal.

Esto nos lleva a afirmar que los alumnos y las alumnas valoran los centros en donde estudian, y, al hablar de sus dimensiones, sean estas reducidas o no, lo hacen también en positivo. De hecho, en alguno de los centros los jóvenes opinaban que estaban en una «burbuja», pues entendían que su instituto era un oasis en medio del desierto, una excepción. Por ese mismo motivo aseguraban que el centro donde seguirían estudiando bachillerato o ciclos formativos sería totalmente distinto, más despersonalizado, alejado de los estudiantes.

La pregunta que es necesario plantearse llegado este punto es la siguiente: ¿las dimensiones del centro constituyen un elemento clave para la habitanza, o hay otros aspectos más importantes que también influyen en ella? El hecho de que alumnos y alumnas de centros de mayores dimensiones los sientan también próximos conduce a pensar que estas no son tan importantes a la hora de determinar el sentimiento de bienestar del alumnado como sí puedan serlo otros aspectos tales como los profesores que constituyen el equipo directivo y las relaciones que se tejen entre ellos y los estudiantes, o las actividades de participación que se les ofrecen a estos últimos.

La línea pedagógica del centro

Además de los elementos anteriores, los jóvenes valoran como algo que contribuye a su bienestar el hecho de que el centro tenga una línea pedagógica clara

con la que todo el equipo docente se sienta identificado. En su opinión, esto permite que el equipo esté bien cohesionado y, por lo tanto, el alumnado sienta que puede confiar no en uno o dos profesores, sino en la mayoría, porque todos convergen en un mismo proyecto pedagógico.

Aun así, dicho aspecto ha sido comentado por un menor número de alumnos y alumnas. Se trata de chicos y chicas pertenecientes a centros con un proyecto educativo muy definido. A nuestro entender, el alumnado de estos centros es conocedor de la filosofía de centro; lo es, porque sus docentes así se lo transmiten y, a su vez, así lo perciben ellos a través del trato recibido y las oportunidades de participación. Por tanto, estos alumnos son capaces de ver qué efectos tiene un equipo docente cohesionado y así lo manifiestan.

La evaluación: elemento favorecedor o desfavorecedor de la habitanza

Otro elemento que algunos jóvenes comentan es la evaluación. En este caso, no se destaca únicamente como un elemento positivo o que contribuye a la habitanza, sino que, dependiendo de las experiencias de cada alumno o alumna, se puede ver también como un aspecto que la entorpece. La controversia que genera la evaluación no ha aparecido en todos los centros, tan solo en aquellos en los que la idea de la democracia impregna su quehacer diario, es decir, en aquellos centros que hemos identificado con mayor número de prácticas democráticas, donde la democracia y la participación del alumnado están presentes tanto en los aspectos no curriculares como en los curriculares.

Que los alumnos puedan evaluarse los unos a los otros; que la nota obtenida no sea una cuestión individual en muchos casos, sino un aspecto que se valora a través del trabajo hecho con todo el grupo cooperativo; que se reconozca tanto si se han alcanzado los contenidos como el esfuerzo que cada alumno o alumna pone en aprender..., todo ello son aspectos que, aunque se puedan contemplar como elementos positivos para la inclusión de todo el alumnado, sorprendentemente algunos jóvenes no lo ven así. Consideran que sería mejor evaluar únicamente contenidos, pues valorar la actitud es algo complejo: piensan que obtener una nota más allá del mérito individual en función del trabajo de todo el grupo puede ser injusto, porque quienes han trabajado menos obtienen la misma nota que aquellos que se han esforzado más; y eso sin contar con que a veces, en las coevaluaciones no únicamente rigen los aspectos académicos, sino también las simpatías o antipatías entre compañeros y compañeras de grupo.

Por todo ello queremos destacar la evaluación como un aspecto controvertido del aprendizaje y que puede tanto favorecer la habitanza como no hacerlo, dependiendo del alumno o alumna y de sus experiencias. Aun así, nos parece relevante que este debate emerja precisamente de los chicos y chicas adscritos a centros con un mayor número de experiencias democráticas: esto subraya que son capaces de ser críticos con el aprendizaje o las formas a través de las cuales aprenden y, a la vez, son capaces de explicarlo y de ponerlo en discusión con los docentes.

La participación según las experiencias del alumnado

Finalmente, el alumnado también habla sobre la propia participación y algunos comentan que participar es difícil, en el sentido de que pocos se muestran interesados en hacerlo. Aunque no es un comentario generalizado, sino vinculado a un centro en concreto, nos preguntamos por qué se percibe así el hecho participativo. Un motivo podría ser que no se ofrecen los espacios adecuados o que estos no atraigan a los jóvenes.

Por otro lado, los alumnos y alumnas que tienen menos oportunidades de participación en sus centros reclaman dichos espacios. Esto nos lleva a pensar que, en efecto, tal y como decíamos anteriormente, disponer de espacios adecuados para la participación en los centros educativos es uno de los elementos clave para el bienestar del alumnado, para que se sienta partícipe de lo que ocurre en el instituto y, por tanto, para asegurar la dimensión de la habitanza.

ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA LOS CENTROS, PARTIENDO DE LAS VOCES DEL ALUMNADO

A lo largo del capítulo hemos abordado la perspectiva del alumnado en cuanto a sus posibilidades de participación desde las dimensiones de la gobernanza y la habitanza en sus centros educativos. Hemos ido apuntando diversos análisis que invitan a la reflexión, a partir de los cuales proponemos ahora cuatro ideas fundamentales para el debate y para avanzar en la construcción de centros democráticos.

1.ª Los jóvenes como agentes activos y de cambio

Aunque existe la Convención de los Derechos del Niño (1989), que reconoce el derecho de niños y jóvenes a decidir sobre las cuestiones que les afectan de forma directa, nos resulta paradójico que precisamente algunos de ellos consideren que en ciertos aspectos (pese a que los involucren directamente) no deben ser ellos quienes decidan, sino sus profesores. Así pues, coincidimos con Thornberg y Elvstrand (2012) cuando afirman que algunos jóvenes no se ven a sí mismos como agentes de cambio en el funcionamiento del centro o las dinámicas escolares.

En este sentido, la primera idea clave hace referencia a la necesidad de construir estrategias que ayuden a los alumnos y las alumnas a considerarse miembros activos y con poder de decisión dentro de la comunidad escolar.

2.ª El reconocimiento de los espacios de participación por parte del alumnado, según su propia vivencia

Con relación al funcionamiento de los centros o, de forma más concreta, a los órganos de toma de decisiones, en opinión del alumnado, los espacios y las experiencias de gobernanza no tienen que ver únicamente con el tipo de estructura —que sean de tipo formal o estandarizados—, sino más bien con el modo en que sus voces son reconocidas. Así, observamos que chicos y chicas reconocen los espacios de participación según su propia vivencia, según sea la manera en que participan en el centro escolar, y no en función de las estructuras y las formas como está sistematizada la participación.

Desde este punto de vista, los órganos de gobernanza —sean formales o informales— y también todos los espacios donde los jóvenes sienten que pueden participar —por ejemplo, a través del aprendizaje-servicio, los grupos de apoyo al profesorado, el trabajo por proyectos o los grupos cooperativos— y hacer oír sus voces son significativos para sentirse partícipes (Thornberg y Elvstrand, 2012) del centro, es decir, para «sentirse parte de» (John-Akinola *et al.*, 2014).

La participación, pues, guarda relación no tanto con un resultado como con aspectos como las relaciones, la confianza y la interacción (Thornberg y Elvstrand, 2012: 48). Ante este pretexto, la segunda idea clave incide en la necesidad de potenciar aquellas experiencias y relaciones que ayudan al alumnado a «sentirse parte de», tomándolas como referencia para mejorar las estructuras —formales e informales— que no propician tanto esta situación.

3.ª La redistribución del poder entre alumnado y docentes

La participación del alumnado es sustancialmente diferente cuando siente que dispone de los espacios adecuados para hacer oír su voz y que los asuntos que se discuten son de su interés y del del profesorado. Dicha afirmación se evidencia al observar las diferencias entre centros y el modo en que, por ejemplo, se desarrollan las tutorías. Así, mientras que en unos centros las tutorías se llaman tutorías-asambleas y en ellas el alumnado discute los asuntos que le conciernen, es él mismo quien toma sus propias decisiones y el profesorado es capaz de cambiar su rol (Blossing, 2005) y de actuar únicamente como guía y apoyo, en otros centros, por el contrario, las tutorías son concebidas como espacios muy rígidos donde son los docentes quienes estructuran las sesiones y deciden qué contenidos tratar. En este último tipo de tutorías se hace evidente uno de los aspectos que menciona Schratz (2005): la jerarquía entre alumnado y profesorado, y la relación de poder entre ambos.

La diferencia respecto a la concepción de la tutoría entre unos y otros centros nos lleva a plantear la tercera idea clave sobre la necesidad de redistribuir el poder entre alumnado y docentes (Blossing, 2005), al menos en algunos espacios, para que los jóvenes entiendan qué significa vivir en una democracia (Blossing, 2005; Dewey, 1995 [1916]).

4.ª La combinación de gobernanza y habitanza para conseguir una democracia plena

En resumen, las experiencias vividas por el alumnado explican que la existencia de una gobernanza escolar democrática no asegura que chicos y chicas se sientan escuchados, valorados, reconocidos ni partícipes de la institución. Únicamente conjugando gobernanza y habitanza se conseguirá una democracia «fuerte» (Barber, 2003).

De la voz de los propios estudiantes recogemos la necesidad de que, en esta conjunción, se les ayude a «sentirse parte» del proyecto y de la comunidad escolar; se tome ejemplo de los espacios participativos que ellos mismos reconocen y cómo los reconocen, con la finalidad de mejorar otros espacios de participación; y se repiensen las relaciones de poder para ceder protagonismo al alumnado en aquellos temas en los cuales está involucrado.

En este sentido, y como ya dijo Dewey (1938), hay que animar al alumnado y permitirle reflexionar y revisar sus propias creencias y valores, y esto únicamente es posible si cuenta con la ayuda y el apoyo del profesorado. Por lo

tanto, si hablamos de participación y gobernanza, tiene que ser para crear espacios de diálogo donde los estudiantes puedan ejercer su capacidad de decidir y actuar, y el profesorado también pueda acompañar a los chicos y chicas en este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBER, B.R. (2003). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. California: University of California Press.
- BLITZER-GOLOMBEK, S. (2009). «Infancia y ciudadanía». En: CHECKOWAY, B.N., / GUTIÉRREZ, L.M. (eds.). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó, p. 19-41.
- BLOSSING, U. (2005). «Big change question: Should pupils be able to make decisions about school change?». *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 4, p. 387-393.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan.
- (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- FEU, J.; PRIETO, Ò.; SIMÓ, N. (2016). «¿Qué es una escuela verdaderamente democrática?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 465, p. 90-97.
- FEU, J., et al. (2016). «Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática». *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, p. 449-465.
- HART, R.A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florencia: Unicef International Child Development Centre.
- (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: P.A.U, Education.
- JOHN-AKINOLA, Y.O., et al. (2014). «Taking part in school life: Views of children». *Health Education*, vol. 114, núm. 1, p. 20-42. [También disponible en línea, DOI: 10.1108/HE-02-2013-0007].
- LEITCH, R.; MITCHELL, S. (2007). «Caged birds and cloning machines: How student imagery “speaks” to us about cultures of schooling and student participation». *Improving Schools*, vol. 10, núm. 1, p. 53-71. [También disponible en línea, DOI: 10.1177/1365480207073722].
- MESSIOU, K. (2012). «Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, núm. 12, p. 1311-1322. [También disponible en línea, DOI: 10.1080/13603116.2011.572188].
- SCHRATZ, M. (2005). «Big change question: Should pupils be able to make decisions about school change». *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 4, p. 381-387. [Traducción propia]. [También disponible en línea, DOI: 10.1007/s10833-005-4088-0].

- SIMÓ, N.; PARAREDA, A.; DOMINGO, L. (2016). «Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils». *Improving Schools*, vol. 19, núm. 3, p. 181-196.
- SIMOVSKA, V. (2004). «Student participation: A democratic education perspective – Experience from the health-promoting schools in Macedonia». *Health Education Research*, vol. 19, núm. 2, p. 198-207. [También disponible en línea, DOI: 10.1093/her/cygo24].
- (2007). «The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: The participants' voices». *Health Education Research*, vol. 22, núm. 6, p. 864-878. [También disponible en línea, DOI: 10.1093/her/cymo23].
- THOMSON, P. (2008). «Children and young people: Voices in visual research». En: *Doing Visual Research with Children and Young People*. Abingdon (Reino Unido): Routledge, p. 1-19.
- THORNBERG, R.; ELVSTRAND, H. (2012). «Children's experiences of democracy, participation, and trust in school». *International Journal of Educational Research*, núm. 53, p. 44-54. [Traducción propia]. [También disponible en línea, DOI: 10.1016/j.ijer.2011.12.010].